مهارات القيادة التربوية الحديثة

الدكتورة
ناريمان يونس لهلوب





القيادة التربوية الحديثة

مهارات القيادة التربوية الحديثة

د. ناريمان يونس لهلوب
د. ماجدة أحمد الصرايرة





1432هـ-2012م

■ عنوان الكتاب:مهارات القيادة التربوية الحديثة

■ المؤلف: د. ناريمان لهلوب / د. ماجدة الصرايرة

■ الطبعة: الأولى

■ رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: (2011/5/1892)

■ ISBN: 978-9957-519-17-9



■ تلفاكس: **4647559 - 6 - 962+**

■ ص.ب.: **184034، عمان، 11118، الأردن**

■ البريد الإلكتروني: **daralkhalij@gmail.com**

■ الفيس بوك: **http://www.facebook.com/daralkhalij**

الإهداء

إلى الأساتذة الافاضل...
د. حسين المومني
د. محمد العمايرة
الأستاذ فرج أبو شمالة

ناريمان لهلوب

إلى ....
- زوجي العزيز الذي لولاه لم أصل إلى ما وصلت إليه من درجة علمية واجتماعية..
- فلذات قلبي (مرام-معتز-محمد-أيمن)
-إلى والدي ووالدتي وإخواني وأخواتي براً وعرفاناً
-إلى صديقتي والأخت التي لم تلدها أمي، د. قدرية البشري.

ماجدة الصرايرة

المحتويات

الفصل الأول

الإدارة

الفصل الثاني

القيادة

الفصل الثالث

نظريات النمط القيادي

الفصل الرابع

القيادة التربوية طريق إلي نمو المجتمع

الفصل الخامس

نظريات القيادة وتطبيقاتها التربوية

مقدمة

إن إحداث عملية التغيير والتطوير في أي مجتمع من المجتمعات ترتكز بالأساس على مدى سلامة المؤسسة التربوية وقيامها بمهماتها التي ارتضاها المجتمع ضمن الأسس والمعايير التي تحقق للمجتمع تطوره ونموه.

تستند عملية التطوير في المؤسسة التربوية على ايجادالكوادر البشرية القادرة على إحداث عملية التغيير والتطوير والتي يمكن أن نطلق عليها مصطلح القيادة التربوية.

انطلاقا من إحساسنا أن موضوع القيادة التربوية من حيث صياغتها وتطويرها كان لابد لنا من هذه المحاولة التي نأمل أن نكون قد سلطنا الضوء عليها إذا لم نكن قد أنجزناها ،حيث أن إيجاد هذه القيادة وصناعتها لابد لها من حراك اجتماعي مقترن بإرادة التطوير والتغيير على التصدي لمهامه على كافة الصعد.

كان لابد لنا من تناولنا لموضوع القيادة التربوية أن نمر وإن كان بعجالة على القيادة من حيث المفهوم وتطورها تاريخياً من حيث هي مهمة دائمة في كافة جوانب المجتمعات.

إن إنجاز المجتمع عبر مؤسسته التعليمية لإيجاد مفاهيم القيادة التربوية ودورها ومهامها القيادية لهي المهمة الأصعب التي يجب اجتيازها قبل الحديث عن التطور الاجتماعي والاقتصادي المتأتي من مخرجات تعليم تتسم بالقدرة والآلية اللازمة لذلك.

عمدنا في فصول هذا الكتاب أن نتدرج فيه من بداية مفهوم القيادة والمراحل التاريخية التي مرت فيها مؤكدين على أن التجربة في الدولة الإسلامية كانت نموذجاً متكاملاً استطاع أن يعطي لهذه الدولة القدرة على الاستمرارية والتطور بل الإبداع.

و الله نسأل أن نكون قد وفقنا إلى ما فيه تقديم المنفعة والفائدة وليسمح لنا الزملاء إن كنا قد قصرنا في بعض الجوانب التي نأمل أن يوجهونا إليها لتلافيها في الطبعات القادمة.

المؤلفتان

الفصل الأول

الإدارة

Management

"تقوم الأوطان على كاهل ثلاثة، فلاح يغذّيه، وجندي يحميه، ومعلم يربيه" (جبران خليل جبران)

- مدخل

ليس من نافلة القول أن نشأت فكرة الإدارة التربوية كميدان من ميادين المعرفة، أو مهنة من المهن وضعت لها قواعد معروفة وأصول ثابتة، لم يكن أمرا عابرا، فقبل قرنين حينما توسعت متطلبات العمل المدرسي، وازدادت مسئولياته، فلم يظهر قبل هذا الوقت كتابات أو بحوث متخصصة موثقة في هذا المجال، بل كانت مجرد ملاحظات أو أفكار عامة بسيطة وغير متخصصة، ساعدت على وضع اللبنات الأولى لهذا الميدان فيما بعد.

على الرغم من عدم نضجها البحثي أو العلمي في المجال التربوي، أخذ هذا المفهوم يتطور تطوراً سريعاً معتمداً على تطور مفاهيم إدارة الأعمال والصناعة من جهة، وتوافر العديد من الدراسات التربوية في هذه المجالات من جهة أخرى، فضلا عن تأثره بالحركة العلمية للإدارة، التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر، فقد قام العالم الريادي في مجاله "فريدريك تايلور F. Taylor" بدراسة كفاءة الأداء وتوفير الجهد

المبـذول في العمـل الجسـمي في المجـال الصـناعي . . واسـتطاع أن يتوصـل إلى مجموعة من المبادئ، تتعلق بالزمن ومعدل العمـل للحصـول عـلى أفضـل أداء في أقـل وقت ممكن، كما توصل إلى ضرورة فصـل التخطـيط عـن التنفيـذ والرقابـة. . . إلى غـير ذلك من المبادئ التي شكلت المفاهيم الأولى لوظائف الإدارة بـالمعنى العـام ولـيس في الصناعة وحدها، وقد انعكـس هـذا الاتجـاه عـلى مفهـوم الإدارة التربويـة كغيرهـا مـن مجالات النشاط الإنساني، حيث اتخذت لنفسها إطاراً نظرياً مشـابها لمـا هـو في ميـدان الصناعة، ومحاكياً لتلك المبادىء التي قال فيها تايلور، حيث اعتبرت الآلة هي المؤسسة التعليمية (المدرسة) التي لها حجم أو سعة معينة، وهي العنـاصر التـي تخـدمها هـذه المؤسسة هي(الطلبة)، ولها نظام أو عملية إنتاجية هي العملية التعليمية، ولهـا كميـة منتجة هي عائد الجهود التربوية والمتمثلة في الخريجين. وكان هذا بداية لمفهوم جديـد في عملية التربية، حيث يكمن تلخيصها بمدخلات ومخرجات بينها عملية الإنتـاج وهـي العملية التعليمية.

وكانت النقلة النوعية الثانية، عندما ظهرت بعـض الكتابـات التـي نـادت بتطـوير العملية التربويـة، عـلى اعتبـار أنهـا عمليـة إنتاجيـة ولكـن بمعنـى اجتماعـي، كـما تـأثرت بالمفاهيم النفسية والتربوية الحديثة كأفكار"جون ديوي"و"كلباترك"، التي كانـت تؤكـد في مجملها على شخصية الطفل، وحاجاته ورغباته، وتشجيعه على التعبـير الـذاتي والإبـداعي، وانسجاماً مع هذه الرؤية، كان هذا التأثير في تغيير مفهـوم الإدارة التربويـة؛ لتتواكـب مـع خصائص المدرسة الحديثـة وحاجاتهـا، وقـد اتجهـت الإدارة التربويـة إلى ممارسـة المبـادئ الديمقراطية في

العمل المدرسي والتعليمي ككل، وفي التعامل وفي التفكير والعلاقات الإنسانية، بحيث أصبح مدير المدرسة تدريجياً – باعتباره القائد المهني لمدرسته - عنصراً إيجابياً وفاعلاً يشارك ويتعاون مع جميع العاملين ؛لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة تلك التي اتفّق عليها المجتمع، بل تحملت مسئولية الإنابة عن المجتمع، بصياغة العملية التربوية التي تحقق هذه الحاجة الرغبة.

في الثلاثينيات من القرن الماضي ظهرت أفكار متأثرة بأعمال"ميونستربرج Munsterberg" عن التعب الجسمي، ودراسات"فرويد Freud" عن اللاشعور، وبحوث"كانونCannon"عن فسيولوجيا العواطف أو الانفعال، وجهود"برنسPrince" في انحلال وتكامل الشخصية، وغيرهم من الرواد الذين حاولوا اكتشاف آفاق جديدة، ومفاهيم ومحاولة الوصول إلى حلول علمية للمشكلات الإنسانية. وكان أهم مجالات الإدارة التي تأثرت بهذه الدراسات والبحوث، هو ميدان التنظيم (Organization) الذي يمثل تعبيراً عن القوى الإنسانية والاجتماعية، في استجابتها للحاجات اللاشعورية والدوافع النفسية الغامضة المعقدة، بل والمتعارضة أحياناً، ولذلك كان ينظر إلى مشكلات التنظيم على أنها مظاهر مرضية إنسانية واجتماعية، خارجة عن ظروف العمل الاجتماعية والفيزيائية، وأصبحت مجالات العلاقات الإنسانية تكون أو تشكل المعرفة الرئيسية للإدارة، بل وتهتم بفهم وتحسين العوامل الإنسانية، والعلاقات التي تحكم التنظيم الإداري في كافة المنظمات والمنشآت.

وبذلك أضيفت أبعادٌ جديدة للإدارة منها :مفهـوم الإدارة الديمقراطيـة، وإعطـاء أهمية كبرى للجوانب الإنسانية في العملية الإدارية، ومن أهم الجهـود المبكـرة في هـذا المجـال الدراسـات التـي قامـت بهـا "مـاري بـاركر فوليـت Mary Parker Follett"، و"إلتون مايوElton Mayo" الذي قام مع بعض زملائـه البـاحثين بعـدد مـن التجـارب الميدانية المتصلة بالعلاقات الإنسانية في مجال الإدارة.

وهكـذا، فقـد اعتـبرت هـذه العلاقـات أساسـاً مهـماً في نجـاح عمـل المدرسـة، وتحقيق أهدافها التربوية. وأصبح على المدير اعتماداً على هذا المفهوم"مفهوم العلاقات الإنسانية"وانعكاسه على جملة الأعمال في المؤسسات الاجتماعيـة عمومـاً، أن يـدرك أن توطيد العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسـة، يتطلـب نوعـاً مـن الحكمـة نتيجـة للقيادة الرشيدة والعمل الجماعي، بدلاً من الإكراه والتسلط أو التحكم التي ورثت من المفاهيم القديمة لدور المدرسة ومعلميها وإدارتها.

فالعلاقات الإيجابية بين أفراد فريق العمل نتيجة التعاون والتنظـيم، تـؤدي إلى حلول ناجحة لمشكلات العمل، مما ينعكس بشكل إيجابي على عملية الإنتاج، وهـذا مـا يلزم المدير، أن يتدرب مـن منطلـق عملـه الـوظيفي، عـلى تنميـة العلاقـات الإنسـانية الطيبة بينه وبين مرؤوسيه من جهة وبـين المرؤوسـين مـن جهـة أخـرى؛ حتـى يتحقـق التعاون المشترك بينهم وتتحقق الأهداف التربوية المنشودة.

وقد اتجهت الإدارة التربوية اتجاهاً جديداً، وصـار ينظـر إليهـا عـلى أنهـا عمـل تعـاوني مشـترك يقـوم بـه العـاملون فيهـا؛ بغـرض مصـلحة الجماعـة وخـير المجمـوع، وأصبحت

المهمة الأساسية لمدير المدرسة هـي إشراك العـاملين معـه في التوصـل إلى وضـع أهداف المدرسة، ورسم الخطط لتنظيم العمل فيها تحقيقاً لتلك الأهداف.

وبعد ذلك تطور مفهوم التعاون بين المدرسة والمجتمـع المحـلي تحـت مسـمي الشراكة المجتمعية.

يتضح مـما سـبق، مـدى تـأثر الإدارة التربويـة بمجموعـة مـن التيـارات الفكريـة والعلمية والتربوية والاجتماعية والنفسية، التي سادت في تلك الحقب السابقة.

- أنماط القيادة الإدارية:

ومن هنا تعددت الأبحاث والدراسات التي تناولت موضـوع القيـادة، وشروطهـا الشخصية والموقفية على حد سواء، وظهـرت التسـميات المختلفـة التـي تصـف موقـف المدير إزاء المهام التي يتطلبها عمله من جهة، ومواصفاته الشخصية اللازمة لنجاحـة في مهماته ومنها:

1- القيادة الكاريزمية (**Charisma Leadership**)

ويقصـد بالقيـادة الكاريزميـة القيـادة المعتمـدة عـلى السـمات والخصـائص الشخصية، التي يملكها القائد، والتي تؤهله ليصبح قائداً للجماعة، ومن ثم يمكنه التأثير فيهم وتوجيههم.

ويتميز القائد في هذا النمط القيادي بـبعض السـمات التـي تسـاعده عـلى أداء، عمله وتزيد من فعاليته ونجاحه في ممارساته القيادية وهي كما يلي:

أولاً:الذكاء المتعدد وسرعة البديهة.

ثانياً:الثقة بالنفس و القدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

ثالثاً:القدرة على الإنجاز والدافعية، والإلمام بالمعارف المختلفة، المرتبطة بالعمل الخاص بالمنشأة.

رابعاً:امتلاكه مهارة التواصل الاجتماعي، والتكيف مع الآخرين حسب بيئتهم وثقافتهم.

2- القيادة الموقفية (**Situational Leadership**)

يعتمد هذا النمط من القيادة على طبيعة الموقف المحيط بالعملية القيادية، من خلال التفاعل مع متغيرات الموقف، والظروف المحيطة به من ناحية، وخصائص وصفات القائد من ناحية أخرى، حيث إن تغير الموقف يتطلب أدواراً قيادية وأنماطاً قيادية مختلفة.

وتتأثر القيادة الموقفية بعدة عوامل، بعضها يتعلق بطبيعة المنظمة وخصائصها، والبعض الآخر يتعلق بالقائد نفسه وأفراد الجماعة التي تعمل معه كما يوضحها الشكل التالي:

شكل (1)
القيادة الموقفية

وتتمثل محددات القيادة الموقفية فيما يلي :

أولاً:حجم المنظمة من حيث عدد أفرادها والهيكل التنظيمي المعمول بها.

ثانياً:المناخ التنظيمي السائد، الذي يتمثل في القيم والمعايير والمعتقدات، التي تحدد أو تسمح بالمشاركة والعمل الجماعي في المنشأة.

ثالثاً:العلاقة بين القائد والمرؤوسين ومدى توفر الثقة بينهم.

رابعاً:قدرة القائد على استخدام السلطة الرسمية وغير الرسمية، ومراعاة التوازن بينهما.

3- القيادة التشاركية (Participative Leadership)

يقصد بهذا النوع من القيادة، مشاركة المرؤوسين في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، ويعتمد القائد على تفويض بعض سلطاته للعاملين معه، بما يتناسب مع المسئوليات الممنوحة لهم واللامركزية في القيادة، وتوفر نظام فعال للاتصالات، واستثارة المرؤوسين واستثمار ما لديهم من قدرات إبداعية وابتكارية.

ويتطلب هذا النوع من القيادة أن يتوفر في القائد بعض السمات منها:

1) القدرة على إثارة الدافعية اللازمة لأفراد الجماعة التي تعمل معه؛ لتحقيق النتاجات المطلوبة.
2) إدراك أهمية مشاركة العاملين معه في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم.
3) قدرة القائد على تفويض الصلاحيات لبعض المرؤوسين لديه كل حسب قدراته وإمكانياته.

4- القيادة التبادلية (Transactional Leadership)

انبثق هذا النمط من القيادة التشاركية، حيث يعتمد على عملية التبادل بين المدير وأفراد الجماعة التي تعمل معه، وتبنى عملية المبادلة، على أساس توضيح دور كل فرد

من أفراد الجماعة، والمطلوب منهم في مقابل تقديم ما يشبع حاجاتهم ورغباتهم عند تأدية المهام المتوقعة منهم، وفق خطة العمل الموضوعة مسبقاً.

ويتمثل دور القائد في النمط التبادلي فيما يأتي :

1) يحدد حجم العمل المطلوب إنجازه من فرد من أفراد الجماعة.

2) يكتشف حاجات أفراد الجماعة ورغباتهم، ويستثمرها لتحقيق أهداف العمل.

3) يساهم في مساعدةأفراد جماعته على إشباع ما لديهم من حاجات ورغبات، في ضوء ما يحققونه من ممارسات ناجحة وأداء جيد في إطار خطة العمل.

4) يتفاوض مع أفراد جماعته لمبادلة جهودهم بالحوافز عند الإنجاز.

5) يشجع أفراد الجماعة على بذل الجهد لتحقيق أفضــل النتائج.

6) يدعم الثقة بينه وبين أفراد الجماعة وفيما بينهم لتحقيق النتائج المتوقعة منهم في العمل.

5- القيادة التحويلية (Transformational Leadership)

تستند إلى استثارة قدرات الأفـراد العـاملين بالمنظمـة، وتحفيـزهم المسـتمر عـلى تجويد الأداء والإرتقاء به، والمساهمة في وضع الأهداف، والبحـث عـن حلـول إبداعيـة للمشكلات التي تعترض العمل وتؤثر على تحقيق الأهداف.

6- القيادة الإبداعية (Creative Leadership)

وتعني قدرة القائـد عـلى توليـد وابتـداع الحلـول المبتكـرة والخلاقـة، والجديـدة للمشكلات التي تعترض العمل، والتي يمكن ترجمتها إلى قرارات فعالة، وإعطاء

أعضاء المجتمع المدرسي المزيد من الاستقلالية، والحرية التي تمكنهم من تغيير بنية المنظمة وتطوير الأداء فيها، وتزويد المعلمين بالأنشطة المختلفة التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم التعليمية، واتخاذ القرارات وحل المشكلات بطريقة أكثر سهولة ونجاعة، وتقديم حلول مبتكرة.

- خلاصة القول:

إن القيادة الفعالة والناجحة، تمثل نوعاً من العلاقات التي تنشأ بين مدير المنظمة ومجموعة العاملين معه، في موقف جماعي معين تهدف إحداث التأثير على العاملين حتى تتحقق الأهداف. لذا فإن القائد يستمد سلطته من رضا الجماعة عنه، النابع من إيمانهم بقدرته على قيادتهم إلى تحقيق الأهداف، مما يتطلب الطاعة والامتثال من جانب الجماعة في تنفيذ الأوامر والتعليمات، وإيمانهم أن قرارت القائد هي منسجمة، بل تحقق أهداف المنظمة وتزيد من انتماء العاملين لأهدافها ومثلها التي تسعى لتحقيقها.

7- قيادة التغيير (Leading Change)

قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة لتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحةللمؤسسة التعليمية (مؤتمن، 2004).

- انواع التغيير:

التغيير الاستراتيجي: و هو يعني بالقضايا طويلة الأجل التي تشغل المؤسسة و هو خطوة للمستقبل و لذلك يمكن تعريفة بصفة عامة بمصطلح الرؤية الاستراتيجية و

يشمل هدف المؤسسة و رسالتها و فلسفتها المشتركة عن النمو و الجودة و الابتكار و القيم التي تخص العاملين و احتياجات الفئات لمستفيدة و التقنيات المستخدمة. و يحدث التغيير الاستراتيجي في نطاق عدة عوامل هي البيئة الخارجية و الموارد الداخلية للمؤسسة و الإمكانيات و الأنظمة و يتطلب التنفيذ الناجح للتغيير الاستراتيجي تحليلاً و تفهماً كعاملين لهذه العوامل في مرحلتي التكوين و التخطيط

التغيير الوظيفي: يرتبط التغيير الوظيفي بالنظم و الهياكل و التقنيات التي لها أثر مباشر على تنظيمات العمل داخل أى قطاع من المؤسسة، و هذه التغييرات قد يكون أثرها أكبر على العاملين من التغييرات الاستراتيجية ولذلك فإنه يجب التعامل معها بعناية فائقة.

- القائد الإداري:

نظرا للدور العام الذي يقوم به القائد التربوي، فقد اهتم الأدب التربوي بتوضيح وتحديد مفهوم القائد التربوي، وما يتطلبه هذا الدور من مهام وأدوات، تساعد على زيادة فعالية مدير المدرسة، المعلم، المشرف كقائد تربوي في الميدان.

أولاً: الأدوار المتغيرة والمستقبلية للقائد الإداري:

ترتب على التحولات والتحديات الإدارية المعاصرة مثل اتجاه الإدارة الذاتية، وإعادة الهيكلة، وإدارة الجودة الشاملة، وإدارة التغيير وغيرها إبراز العديد من الأدوار المستقبلية لمدير المدرسة باعتباره قائد تربوي ولعل من أهمها ما يلي:

1-دوره كمحفز: يتطلب هذا الدور أن يقوم مدير المدرسة كقائد إداري، بحفز المعلمين وكافة أعضاء المجتمع المدرسي، وقد يكون هذا الحفز إيجابياً بمعنى المنح والمكافآت المادية والمعنوية أو سابياً يتمثل بالعقوبات، والتي يتم من خلالها تهيئة مناخ داخل المدرسة، يشجع العاملين على الاشتراك في صنع القرارات وتهيئة الفرصة لهم للإبداع الذاتي، ولكي يتمكن المدير أو القائد من حفز العاملين يجب أن تكون لديه القدرات والصفات الآتية:

1) أن يحسن الإستماع: أي يكون منصتا جيداً لفريقة العامل معه.
2) أن يمتلك المهارة والقدرة على التخطيط.
3) أن يشارك العاملين أثناء اتخاذ القرارات بديمقراطية.
4) أن يشجع فريقه على الأداء بفاعلية.
5) أن يشجع روح العمل كفريق.
6) أن يكون لديه رؤية مستقبلية.
7) أن يكون لديه انتماء للمؤسسة وبرامجها.
8) أن يكون منظماً ومنسقاً في أدائه لمهماته.
9) أن يكون نموذجاً متعاوناً وملتزماً.
10) أن يمنح الجزاء المادي والمعنوي في وقته، وللشخص الذي يستحقه دون محاباة.
11) أن يوازي بين مصلحة الفرد والمؤسسة.

12) أن يكون مقنعاً ولديه القدرة على التفاوض.
13) أن يكون بابه مفتوحا دائما للعاملين والعملاء وأن يكون إيجابيا.
14) أن يدين بالولاء للمؤسسة التي يعمل بها.
15) أن يقبل التغيير ويتكيف معه.
16) أن يثق بالعاملين ويمنحهم مساحة من الحرية والثقة لتنفيذ العمل.

2-دوره كمدرب: ويتطلب هذا من مدير المدرسة، أن يمتلك القدرة على تحويل مدرسته إلى مؤسسة للتنمية المهنية، من خلال تعاونه مع جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمدرسة، وتنمية روح العمل الجماعي، وإقناع الآخرين برؤيته وأفكاره، وحث الآخرين على التجديد والابتكار في العمل المدرسي. الأمر الذي يؤدى إلى تحسين العملية التعليمية وكفاءتها، ورفع مستوى أداء العاملين بالمدرسة، كما يكون قادرا على تشكيل صف ثانٍ من القيادات؛ تساعده في أداء عمله بفاعلية من خلال التدريب المستمر؛ لزيادة قدرتهم على مواجهة المشكلات المدرسية.

3-دوره كمصدر للمعلومات: تحتاج المدرسة في تفاعلها مع الموارد البشرية إلى أنواع متعددة من المعلومات والبيانات؛ لتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية المتاحة وتتمثل المعلومات المدرسية في التشريعات والقوانين والأنظمة، ووظائف المجتمع المدرسي، وميزانية المدرسة وغيرها. ويتطلب ذلك من مدير المدرسة ما يلي:

1) المعرفة السليمة والمتجددة بأساسيات علم الإدارة.
2) توفير قنوات اتصال جيدة وفعالة.
3) أن تكون لديه قاعدة بيانات شاملة عن كافة، جوانب العمل في المدرسة حيث يستطيع من خلالها القيام بعمليات التخطيط والمتابعة والتقييم واتخاذ القرار.
4) أن يكون مصدرا رئيسياً للمعلومات، وناشراً لها بين العاملين معه، وبينه وبين المدارس الأخرى.
5) أن يعتمد على نظام فعال للمعلومات، يتسم بالدقة والكفاءة والتوقيت المناسب.
6) الإحاطة والفهم بمجال النشاط موضع الاختصاص، والقدرة على فهم أساسيات النشاط وأبعاده الفنية.
7) المعرفة الكاملة بكافة القرارات الوزارية، والتعليمات واللوائح، وقانون العمل وقانون العقوبات.
8) القدرة على تحديد أهداف مرغوبة وذات قيمة، ويتمكن من تحقيقها باستخدام المتاح من الموارد والمعارف استخداما أمثل.
9) القدرة على تحديد المشكلات، واستخدام الأساليب الإدارية المناسبة لحلها، أو التغلب عليها.
10) متابعة مستمرة لجميع القوانين والأنظمة وما يطرأ عليها من تعديلات فيما يختص بعمله.

4-دوره كمتخذ للقرار: يقع على عاتق مدير المدرسة مسئولية اتخاذ القرار، بمعاونة من أعضاء المجتمع المدرسي، ومن ثم يكون القرار حصيلة أفكار المجموع وليس المدير وحده، ويتطلب ذلك من مدير المدرسة الآتي:

1) أن يستخدم منهجا علميا في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
2) أن يحرص على مشاركة العاملين في اتخاذ القرار.
3) أن يوضح معايير قياس أداء جميع العاملين بالمدرسة.
4) أن يتعاون مع معاونيه في تحديد عدة بدائل لحل المشكلة.
5) أن يُحدد خطة عمل لتنفيذ القرارات ويتابع عملية تنفيذها وتقييمها.

5-دوره كمبتكـر: يُمثـل الابتكـار الإداري مطلبـا أساسـيا مـن مـدير المدرسـة العصري، فإدراكه لأهمية التغيير وتبني توجهات فكرية جديدة، وامتلاك أسـاليب علميـة في التفكير يُساعده على التحرك بنجـاح وثقـة نحـو المسـتقبل، وتطبيـق اسـتراتيجيات جديدة في العمل المدرسي وهذا يتطلب:

1) تحسين الرؤية المستقبلية للمدرسة، وزيادة قدرتها على الإبداع.
2) نشر ثقافة الابتكار والإبداع في العمل المدرسي.
3) القدرة على التجديد والتغيير، والبعد عن الروتينية في العمل.
4) إشاعة روح البحث والتفكير في أمور المدرسة.
5) القدرة على الاستخدام الفعال للتكنولوجيا.
6) القدرة على ابتكار أساليب تشجيع العـاملين معـه، عـلى تقبـل التطـور والتغيـير في أسلوب عمله.

ثانياً: المهارات الأساسية للقائد التربوي الفعّال

عند دراسة الأدب النظري للقيادة، نجد العديد من التعاريف التى تتناول القائد والقيادة التربوية، ومنها أن القيادة فن معاملة الطبيعة البشرية، وتعرف بأنها العملية التى يتم من خلالها التأثير على سلوك الأفراد والجماعات، وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة لتحقيق أهداف محددة، كما جاء في عبد الهادي(2006)، وهذا ما يقودنا إلى إدراك أهمية إعداد القائد التربوي من حيث المهارات الفنية والإدارية، التى تساعده على تحقيق أهدافه بفعالية .

ويحتاج القائد لتطوير العمل إلى تطبيق الأساليب والمداخل الإدارية الحديثة، كإدارة الجودة الشاملة والإدارة بالأهداف. إلى غير ذلك من الأساليب الحديثة. وهذا ما يمكن أن يطبقه على واقع المدرسة التي يعمل بها.

ثالثاً: اختيار القائد الإداري

بينت العديد من الدراسات عدة نظريات واتجاهات وأنماط، في اختيار القادة التربويين وغيرهم، وبعض هذه الدراسات، اهتمت بالتعرف على الخصائص الشخصية للأفراد القياديين الناجحين. كما اهتمت كذلك بالتعرف على سلوكهم في المواقف المختلفة، ونتج عن هذا النوع من الدراسات نظريتان:

ونظراً إلى أن تلك النظريتين لم تحددا معايير موضوعية نعتمد عليها في اختيار القادة الناجحين اختياراً موضوعياً، فقد اتجهت بعض الدراسات إلى استخدام بعض

المقاييس، كأدوات أقرب إلى الموضوعية لاختيار القادة التربـويين ومنهـا مقـاييس الرتب"Rating Scales"، وهي مقاييس إذا أحسن بناؤها واستخدامها يمكـن أن تلعـب دوراً كبيراً في اختيار القادة، بالإضافة إلى تقديرات الزملاء والمرؤوسين وغيرها مـن طـرق الاختيار.

- النظرية الأولى (نظرية السمات):

وتهتم بدراسة الإداري الناجح؛ لمعرفة السمات والخصائص التـي يتميـز بهـا عـن سائر أقرانه.

- النظرية الثانية (نظرية المواقف)

وتـرى أن مـا يفعلـه القـادة في المواقـف المختلفـة، أهـم بكثـير مـن السـمات والخصائص التي يتميزون بها.

رابعا: تدريب وإعداد القائد الإداري التربوي

يعد التدريب الإداري للقائد التربوي وسيلة مـن وسـائل التنميـة المهنيـة للفـرد، ويحظى موضوع النمو المهني المستمر للعاملين في قطاع التربيـة والتعلـيم، وعـلى وجـه الخصوص القيادات الإدارية العليا، بأهمية متزايدة لأسباب متعددة:

- أنه يمكن من خلاله، الوقوف على إمكانية تطبيق أساليب جديدة في التعليم والتدريس.
- إكساب العاملين المهارات الإدارية، التي تمكنهم من أداء عملهم بفاعلية.

إن استخدام الاتجاهات المعاصرة في اكتشـاف القيـادات التربويـة والتعـرف علـيهم لا يعني بالضرورة أن نجاحهم مؤكد إذا مارسوا القيادة التربوية، بل يعني أن هـؤلاء الأشـخاص يمكن أن يكونوا قادة ناجحين، إذا أتيحت لهم الفرص المناسبة للنجاح في القيادة.

ولكي نضع هؤلاء على طريق النجاح الجدي والفعلي، يجب إعدادهم للعمل القيادي الذي يناط بهم قبل أن يمارسوه. وكذلك تطوير قدراتهم القيادية أثناء الخدمة، والارتفاع بمستوى كفاءتهم في أثناء الممارسة، وبذلك نقلل من احتمالات الفشل أو الانحراف في الإدارة التربوية. (عابد 2008)

ويعتبر التدريب من أكثر الاستراتيجيات المعترف بها، في مجال تنمية الموارد البشرية، بهدف تحسين الأداء من خلال التجارب التعليمية التي يتزود بها الأفراد، والتي تساعدهم على تنمية مهارات ومعارف جديدة، يتوقع استخدامها في الحال أو بعد فترة قصيرة عند العودة للعمل.

وقد كانت الإدارة الإسلامية، سباقه في اختيار وتحديداً أدوات ووسائل التطوير الإداري من خلال رؤية شامله لدور الإنسان بشكل عام، والاداري بشكل خاص، بحيث حققت نجاحات مميزة على كافة الصعد منها:

1- الإدارة العامة الإسلامية تسعى بصفة أساسية؛ لخدمة الأهداف المشروعة من خلال أنشطتها الخدمية والسلعية المباحة، ويحكمها في ذلك الإيمان والعقيدة الربانية.

2 - يؤدي المكلف بالعمل في الإدارة الإسلامية واجبه، على أساس أنه قيمة إيمانية يسعى من خلالها للعبادة.

3 - التعامل في الإدارة الإسلامية يتم على أساس الأخوة الإسلامية، والمساواة، واحترام إنسانية العامل، ونوع العمل الذي يؤديه. (عبد الحافظ الصاوي، موقع مجلة المجتمع).

فمثلاً نجد أنه في خلال الفترة الذهبية في تاريخ الإسلام، أُنشِئَتِ المدارسُ في مختلف البلاد الإسلامية شرقاً وغرب، وكثُرَت المكتبات، وامتلأت بالمؤلفات في مختلف العلوم.

وفى التجارة، كان المسلمون رواد العالم الحديث، فقد أنشئوا النقابات، وعرفوا نظام الحوالات، وخطابات الاعتماد ووثائق الشحن.

وهناك من العوامل التي جعلت المسلمين يُؤثِّرون في الأمم الأخرى، ويتركون بصماتهم واضحة: من ذلك المراكز الحضارية التي أقامها أو اتخذها المسلمون قواعد لنشر الإسلام والحضارة الإسلامية، فالمدينة المنورة كانت أولى تلك المراكز التي انتشرت منها حضارة الإسلام والمسلمين، ثم انتقل الثقل الحضاري بعد ذلك إلى دمشق ومنها إلى بغداد، وكان لقرطبة والقاهرة دورهما الكبير في نشر الحضارة الإسلامية في غرب الدولة الإسلامية.

كان للمسلمين منهج في إدارة البلاد المفتوحة، وخاصة تلك البلاد التي شهدت قيام دول أول حضارات قديمة، وكان ذلك ما فعلوه في بلاد فارس، التي شهدت حضارة الساسانيين لفترة طويلة، كما شهدت نظما إدارية واقتصادية وعسكرية عريقة، وهنا نجد موقف الفاتحين من هذه الحضارة، موقف المتعلم الذي يريد أن يفيد ممن سبقه؛ فاقتبسوا من حضارة الفرس ما وجدوه ملائما لقيمهم ومبادئهم، ومن ثم تأثروا بفنونهم وعمارتهم، لكن سرعان ما تأثر الفرس بما أبدع العرب، بعد أن تمت عملية الصهر والاندماج الحضاري بين الحضارتين.

ووضع المسلمون العرب في أوربا قواعد للإدارة الحديثة، قائمة على المساواة بين المواطنين، وتقدير العامل في الدولة على أساس كفاءته وإنتاجه، مهما كان أصله أو وضعه الاجتماعي، وعلى ضوء الشريعة السمحاء حطموا الطبقية والعنصرية، وكانت إدارتهم تجمع بين أبناء العرب الأصليين وبين الصقلبي (أي الروس أو مواطني أوربا الشرقية) والإسباني والبرتغالي والرومي على السواء في خدمة الشعب، تحت راية الإسلام تحقيقا للعدل الشامل.) من كتاب " أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوربية ". (أحمد علي الملّا)

ويقول نيكلسون:"والمكتشفات اليوم لا تحسب شيئاً مذكوراً إزاء ما نحن مدينون به للرواد العرب، الذين كانوا مشعلاً وضاءً في القرون الوسطى ولا سيما في أوروبا. ."

ويقول دي فو: " إن الميراث الذي تركه اليونان لم يحسن الرومان القيام به، أما العرب فقد أتقنوه، وعملوا على تحسينه وإنمائه حتى سلموه إلى العصور الحديثة..".

ويقول سيديو:" كان المسلمون في القرون الوسطى منفردين في العلم والفلسفة والفنون، وقد نشروهما أينما حلَّتْ أقدامهم، وتسربت منهم إلى أوروبا، فكانوا هم سبباً في نهضتها وارتقائها".

كما يذهب إلى أن المسلمين، هم في واقع الأمر أساتذة أوروبا في جميع فروع المعرفة. وكما قال جميع العلماء السابقين، فإننا نزيد عليهم أنه ما من أمة تستطيع أن تنجح في كل هذه المجالات دفعة واحدة، دون أن تكون مصحوبة بإدارة قوية وحكيمة تستطيع أن تسير بالبلاد من نجاح إلى آخر.(www.islamstory.com)

"ولأن هدف الدولة الأساسي والأهم، هو تقديم أفضل خدمة لأفراد المجتمع، وتوفير الخدمات الضرورية لهم، ورفع مستواهم العلمي"(جميعان، 1999).

فقد اهتم نظام الدولة في الأردن بالإدارة العامة ومنها الإدارة التعليمية ؛لأن الإدارة التعليمية متمثلة بالقائمين عليها، تعتبر أهم وأخطر إدارة في المجتمع فقيادة الإدارة التعليمية تمثل نموذجاً لجميع القيادات في المجتمع.

"وقد تطورت النظرة إلى الإدارة التربوية تطوراً كبيراً في السنوات الأخيرة، وجاء هذا التطور نتيجة لعدد من العوامل منها:-

1. اعتبار الإدارة التربوية، ظاهرة سلوك وأداء تفاعل اجتماعي، وعلاقات إنسانية وغيرها.
2. استخدام النظريات والنماذج في دراسة الإدارة التربوية.
3. الاعتراف بالقوى الجديدة، التي تشكل النظرة الجديدة للإدارة والتكنولوجيا الحديثة، والظواهر السكانية والعقائدية، والتفجر المعرفي وغيرها.
4. اهتمام الباحثين بدرجة كبيرة بالدراسة العلمية للإدارة. (عبيدات، 2001)

ولا بد من الإشارة إلى أن الكثيرين يخلطون بين مصطلحي القيادة والإدارة، باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، لكن المصطلحين مختلفان تماما في الحقيقة، فالقيادة تركز على العلاقات الإنسانية، وتهتم بالمستقبل، والرؤية والتوجهات الإستراتيجية. أما الإدارة فتركز على الإنجاز والأداء، والاهتمام باللوائح والنظم واستعمال السلطة. والحقيقة أن كلا الأمرين مهم، فالقيادة بدون إدارة تجعلنا نعيش في عالم التخطيط

للمستقبل، مع إهمال الإنجاز الفوري الذي نحتاج إليه كي نصل لأهدافنا المستقبلية. كما أن الإدارة وحدها تجعلنا لا نرى سوى مشاكلنا اليومية، التي تستغرقنا، فلا يتاح لنا الوقت للتفكير والتخطيط للغد. إنها تجعلنا نبتعد عن الأهداف البعيدة والصورة الكلية وربطها بالقيم والمبادئ. وقد ننسى في فورة اهتمامنا بالإنتاج والإتقان والجودة أننا نتعامل مع بشر لهم أحاسيسهم وحقوقهم واحتياجاتهم، إنّ الإنسان يمكن أن يتعلم علم الإدارة، فهو يدرس في الجامعات والمعاهد وهناك العديد من المتخصصين الذين يقدمون الدورات المتميزة فيه. ولكن هل يمكن تعلم فن القيادة؟ اختلف الباحثون والدارسون في ذلك فمنهم من يرى أنها موهبة فطرية تولد مع الشخص.

ومنهم من يرى أن القيادة تنقسم إلى جزأين، جزء يمكن تعلمه وإتقانه، وجزء يجب أن يكون موجوداً بالفطرة في الشخص، وبدون هذين الجزأين لا يمكن أن تكتمل شخصية القائد ونجاحه كقائد.

أما الجزء الذي يمكن تعلمه، فهو ما يتعلق بمهارات التواصل والتخاطب، والنظريات الإستراتيجية، والأساليب القيادية المختلفة، وكلها أمور يمكن تعلمها.

لذا تطورت القيادة مع مرور الزمن، وظهرت النظرية؛ تلو النظرية في محاولات لتفسير القيادة والسلوك القيادي للأفراد، ومن هو القائد؟ وجاءت كل نظرية جديدة مبنية على نقد وجه لنظرية سابقة، وباستعراض سريع ومبسط للنظريات سنلحظ هذا، ولا نغفل أثر تطور نظريات الإدارة التربوية على تطور نظريات القيادة التربوية.

- موجز لأهم مدارس الإدارة

لقد اعتمدت بعض نظريات الإدارة، على البيروقراطية في الإدارة من المدرسة الفرنسية في الإدارة، ومن أعلامها الفرنسي هنري فايول (Fayol)، ومدرسة ماكس ويبر (Max Weber)، في السلم الهرمي الإداري، وترى المدرستان أن السلطة والحكم مبدأ أساسي في الإدارة. أما التيليرية المنسوبة إلى فريدريك تايلور العملية، والمعروفة بالإدارة العلمية، اعتمدت الاستخدام المنظم للدراسات والبحوث والتجارب، وتحليلها للتوصل إلى أفضل الطرق لعمل القيادة الإدارية، وعن طريق تقسيم العمل اليدوي إلى مراحل يكرر فيها العامل نفس العملية، متحولا إلى خبير في أداء تلك العملية، وهذا ما أخذ على تايلور حيث اعتبر العامل جزءاً من الماكينة والآلة فاقداً إنسانيته (حريم، 2004).

ثم جاءت الديمقراطية وأبعدت الديكتاتورية، وتجلى ذلك في نظرية كورت لوين (Kurt Lewin)، في الإدارة حيث يرى أن الديمقراطية تسهل العلاقة بين العامل ورب العمل وتحل الإشكاليات بغياب الديكتاتوريات، وأعتقد لوين أن ذلك سيؤدي إلى تحسين أداء العامل وعدم تكرار غيابه، وقلة من المشاكل والخصام بين العاملين، وهذه النظرية تعتمد على العلاقات الإنسانية، لم تأت بجديد ولم يتغير مفهوم الفلسفة الأساسية في القيادة الإدارية القديمة (العرفي ومهدي، 1996).

واستمرت البحوث في الأربعينات والخمسينات من نهاية القرن الماضي، حول دور الإنسان في الحياة العلمية إلى أن جاء العالم النفساني ماسلو (Maslow) حيث قادته

دراساته إلى نظرية سلم الحاجات، وفيها يقسم حاجات الفرد إلى مراحل، ولكل مرحلة خاصية معينة مختلفة عن لاحقتها، وانتقدت هذه النظرية كسابقتها متناسية أن البشر يتعلمون بصورة مستمرة، في كفاحهم المستمر من أجل تحقيق الأفضل والرقي نحو الأحسن. (البدري، 2002).

ثم جاءت الحقبة الجديدة بالمدرسة السلوكية، حيث وضع مكريغر (McGregor) نظريته "X"&"Y"، واعتمد أنه لكل قيادي إستراتيجية خاصة، تعتمد على الإنسان نفسه، فإن كان كسولا جاء أداؤه حسب طبيعته، وإن كان نشطا فعالا فإنه يرى في العمل حافزا للتطور والرقي، وأهملت هذه المدرسة العمليات الإدارية والتنظيمية (حريم، 2004).

وبعدها ظهرت الإدارة التشاركية، التي اهتمت بإشراك العاملين في المنظمة، واعتبارهم جزءاً منها، واعتباره جزءاً منهم، وردا على النظريات التي أهملت أثر العوامل الموقفية على الإدارة داخل المنظمة، ظهرت نظرية الإدارة الموقفية، ودعت النظرية إلى تبني أساليب وفنون تناسب الموقف، واقترح رواد هذه النظرية أن الهيكل التنظيمي وأسلوب الإدارة المناسبين يعتمدان على عوامل موقفية، وشجع هذا المدخل على ربط الأفراد والجماعات والمنظمات معا، وترى النظرية أنه لا يوجد أسلوب مثالي للقيادة الإدارية (حريم، 2004).

هذا وقد انطلقت الإدارة اليابانية مركزة على تنمية العنصر البشري، وجودة المنتج، وتفهم عملية اتخاذ القرار، وتطبيق أسلوب حلقات الجودة، وما رافقه من

التكيف الاجتماعي للمنظمة مع القيم السائدة في المجتمع الياباني، واعتماد مبدأ الجهد الجماعي التعاوني، وبذا ظهرت نظرية الجودة الشاملة لرائدها إدوارد ديمنغ (Edwards Deming)ونظرية (Z) لصاحبها وليم اوتشيـً(William Ouchi) الذي يؤكد ضرورة خلق البيئة المناسبة لأي تنظيم (العميان، 2004).

الفصـــل الثاني
القـــــيادة
Leadership

"إنني أفضل جيشا من الأرانب يقوده أسد، عن جيش من الأسود يقوده أرنب"

نابليون

- مدخل

لم تكن القيادة اختراعا علميا جديدا أو من نتائج العولمة، فقد وجدت مع الكائنات الحية منذ خلق الله الإنسان.

كانت القيادة تنحصر في نطاق القبيلة والأسرة، وأصبحت تشمل المنظمات والمجتمعات، والقائد له مساعدون سواءاً كان وجودهم بشكل رسمي أم غير رسمي، وهذا ما يمكن أن نسميه قيادات مرئية وقيادات غير مرئية، لها تأثير كبير في نجاح القائد وفشله.

لذا القيادة من ضرورات بقاء الكائن الحي وتطوره، وليست مجرد نظريات للدراسة، من هذا المنطلق ظهرت الدراسات والأبحاث الخاصة بالقيادة، وأنماطها وتطورها، وبدأت بدراسات جامعة أيوا، أوهايو، ميتشيغان التي ركزت على توضيح الأنماط القيادية، والعوامل المؤثرة في تكوينها، وأهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسات والنقد الذي وجه لها.

القيادة علم وجد دون معلم، مارسها الإنسان دون أن يستعين بالأبحاث والدراسات، وتراثنا الإسلامي والعربي زاخر بالشخصيات القيادية التي تعتبر كل منها نموذجاً متميزاً في القيادة التربوية.

دراسة الشخصيات القيادية، هي التي أوحت للعلماء والخبراء الاهتمام بفن القيادة كعلم، وتحديد صفات القائد وأنماط القيادة في شتى المجالات ومنها المجال التربوي.

ولإدراك راسمي السياسات التربوية في الأردن أهمية العمل على إيجاد قيادات تربوية فعالة؛ فقد عقد "مؤتمر القيادات التربوية السادس للملتقى التربوي للمدارس الخاصة" الذي جاء تحت عنوان (قيادة تربوية إبداعية)، بمشاركة الأردن ولبنان والسعودية، بتاريخ 2008/11/29، حيث وضحت وقالت رئيسة الهيئة الإدارية للملتقى الثقافي التربوي "إن المؤتمر يأتي انطلاقاً من الإحساس بالمسؤولية وأهمية المشاركة في عمليات التطوير التربوي، الذي يخوض الأردن تجربة متكاملة لإحداثه منذ عام1987، وأشارت إلى أن مجموعة من المدارس الخاصة دعت عام 1989 إلى تأسيس الملتقى التربوي، ليكون منبرا يلتقي فيه المعلمون والقادة التربويون يتبادلون من خلاله الخبرات ويقدمون التجارب ويسهمون في نشر الفكر التربوي.

وأضافت أنه في تشرين الأول1994، سجل الملتقى رسمياً برئاسة سمو الأميرة بسمة بنت طلال، ومن أهدافه المساهمة في تطوير العملية التربوية في الأردن، وتوثيق العلاقات بين المدارس الخاصة من جهة، والمجتمع المحلي والعربي والعالمي من جهة

أخرى، وإيجاد مناخ تعاوني بين الأعضاء، إضافة إلى رفع مستوى الأداء المهني لأعضاء الهيئات التدريسية والفنية والإدارية، وتطوير كفاءة القيادات التربوية (K) وتبادل الخبرات الثقافية والتربوية، والأكاديمية والفنية والاجتماعية.(www.petra.gov.jo)

- مفهوم القيادة:

عرفها سمعان "إن القيادة صفة من صفات النشاط الجماعي، فلا يمكن للفرد أن يصبح قائداً دون أن تكون هناك جماعة، والدور الذي يقوم به الفرد هو مساهمته بالعمل في موقف جماعي معين وعلى ذلك فحيثما توجد الجماعة توجد القيادة". (سمعان، 1975).

أما(هيزر، 1983) فقد ذكر "إن أي تعريف لكلمة القيادة يثير مسائل تتعلق بعلم دلالات الألفاظ وتطورها؛ نظراً لأن اصطلاحات قيادة Command، إدارة Management، قيادة Leader Ship تتداخل على نطاق واسع في الاستعمال العسكري والمدني".

اعتبر (الفقي، 1994) "القيادة بأنها الأنشطة التي تؤثر في الناس لعمل ما، في وسعهم بإرادتهم لتحقيق هدفهم، وهي كذلك تعاون متبادل بين جماعة، من خلاله يستطيع شخص لديه مهارة يمكنه تحقيق هدف الجماعة وتقديم المشورة".

وعرفها (العرفي ومهدي، 1996) "القيادة تعني وجود علاقة مباشرة بين شخص يوجه (هو القائد) وآخرين (المرؤوسين) يقبلون بشكل طوعي التوجيه؛ من أجل بلوغ الأهداف المحددة".

وذكر(العمايرة، 1999) القيادة إنها خاصية من خصائص الجماعة توكل فيها مسؤولية القيام بأنواع من النشاطات الهامة للفرد، يتسم بخصائص شخصية معينة، كالسيطرة، وضبط النفس، وميزات جسدية معينة، وغيرها من الميزات"

وقد بين (مرسي، 2001) أن القيادة عملية نسبية، فقد يكون الفرد قائداً في موقف معين، ولكنه يتحول إلى تابع في موقف آخر، وقد ربط مرسي القيادة بالدور والمسئولية، وبنمط الشخصية، والمهارات الإدارية اللازمة لرجل الإدارة التعليمية، وجميع ما سبق يرتبط ارتباطا وثيقا بطريقة اختيار القادة التربويين وتدريبهم.

أما (عبيدات، 2001)، فيرى أن القيادة فن يكتسب وينمى، ويمارس بدرجات مختلفة من قبل أي شخص مؤهل؛ لتحقيق غاية أو تنفيذ مهمة معينة، وباستطاعة أي شخص أن يكتسب فن القيادة وينميها بدرجات، إذا وجه بصورة صحيحة، وكان يتمتع بالإمكانات العقلية والبدنية الضرورية، وبذلك تتأثر مقدرة الفرد على القيادة برغبته في الدراسة والتمرين، والتطبيق لأساليب القيادة الصحيحة.

إن صعوبة الوقوف على تعريف واحد محدد للقيادة يحوز على قبول عام، فقد تباينت تعريفات رجال الفكر الإداري للقيادة وللقائد، فمنهم من عرفها معتمدا في نهجه على نظرية السمات، وبعضهم على نظرية المواقف وغيرها من النظريات، وبعضهم عرفها من منطلق غائي، حيث ركز على الغاية من القيادة، وبعضهم نظر إليها من مدخل إجرائي، حيث ركز على الوسيلة الموصلة للغاية، وعرفها آخرون من حيث ماهيتها، فقد ركزوا على ماهية القيادة وكيفية ظهورها واستمرارها (البدري، 2004).

يقول فلومر(Flumer) المشار له في (حـريم، 2004) إنّ القيـادة هـي "القـدرة على إقناع الآخرين؛ للسعي لتحقيق أهداف معينة ومهارة إيصالهم إليها".

أما رنزيس ليكرت (Rensis Liert) فيعرف القيادة أنها "قدرة الفرد على التـأثير على شخص أو جماعة وتوجيههم وإرشـادهم لنيـل تعـاونهم، وحفـزهم للعمـل بـأعلى درجة من الكفاية من أجل تحقيق الأهداف المرسومة "(حريم، 2004).

وذكـر (البـدري، 2004) مجموعـة مـن التعريفـات لمفهـوم القيـادة، منهـا تعريـف (مطاوع) حيث اتفق مع (الفقي) بأنها "عمليـة تـأثير متبادلـة لتوجيـه النشـاط الإنسـاني في سبيل تحقيق هـدف مشـترك، وهـو القـدرة عـلى توجيـه سـلوك الجماعـة في موقـف معـين لتحقيقه".

إذاًلنجاح القيادة لابد من تفهم القائد قدرات واستعدادات من يعملون بمعيتـه، والتجاوب مـع حاجـاتهم وآمـالهم وطموحـاتهم؛ لـكي يسـتطيع أن يـؤثر فـيهم التـأثير الفاعل، الذي يجعلهم على قناعة وثقة عاليتين في قيادته لهم.

مما سبق نلاحظ أن التعاريف السابقة للقيادة اختلفت شـكلا، ولكنهـا تتفـق في مضمون واحد، إنّ القيادة مهارة تمارس من قبل أفراد، يتصـفون بالقـدرة عـلى المبـادرة والسيطرة على أفراد المجموعـة بحـزم وحكمـة، لـديهم القـدرةو الـذكاء لاتخـاذ القـرار وفرضه على الآخرين بود. فالقائد كائن ولد يحمل سمات القيادة وخصائصها، بالإضـافة إلى كاريزما خاصة به، وإذا هيئت له الفرص لصقل قدراته العقلية، وتنمية المعرفة لديه في دراسة نظريات علم الـنفس، والسـلوك الإنسـاني أصـبح قائـدا مـؤثرا وفعـالا بشـكل إيجابي في مرؤوسيه.

- القيادة الفعالة

تعريف القيادة الفعالة: القيادة الفعالة هي عملية ابتكار الرؤية البعيدة الشاملة، التى تؤدي إلى صياغة الهدف، ووضع الاستراتيجية وتحقيق التعاون واستنهاض الهمم للعمل.

والقائد الناجح هو الذي:

- يصوغ الرؤى للمستقبل آخذاً في الاعتبار المصالح المشروعة البعيدة المدى، لجميع الأطراف المعنية، كما يضع استراتيجية راشدة للتحرك في اتجاه تلك الرؤى المنشودة.

- يضمن دعم مراكز القوة الرئيسة له، والتي يعد تعاونها أو توافقها أو العمل معها أمراً ضرورياً في إنجاز ذلك التحرك المطلوب.

- يستنهض همم النواة الرئيسة للعمل من حوله، والتي يعد تحركها أساسياً لتحقيق استراتيجية الحركة.

إن توافر الإمكانية القيادية في شخص ما، يتوقف على إئتلاف وانسجام عوامل بيولوجية واجتماعية ونفسية مركبة، كما ينبغي أن توظف تلك الإمكانات القيادية في ممارسات ناجحة لتحقيق الفعالية. فقد يمتلك المرء صفات قيادية عالية، لكنه لا يمارس القيادة. وقد تبرز الخصائص القيادية عند مختلف الناس في مواقف معينة، وفي مراحل مختلفة، كماأن ممارسة القيادة أمرَ يتأثر بالبيئة والفرص والقيود التي تواجه الفرد.

ويوجه القائد من حوله من القادة والمشرفين والأتباع نحو الأهداف، من خلال التحفيز والقدوة الشخصية.

أما المدير نفسه فينجز العمل بحكم سلطته الرسمية الأعلى في السلم التنظيمى. والقائد الحصيف يدرك أن عليه أن يكون جندياً ناجحاً أيضاً، فهو نفسه مسؤول أمام غيره سواء أكان ذلك فرداً أم مجموعة، وعليه الالتزام تجاههم بالطاعة والامتثال. كما على الجندي الجيد أن يتفادى التنافس مع قائده، وأن يظهر له الاخلاص والولاء في جميع تصرفاته، وأان يواجه قائده وأافكاره وتصرفاته بالنقد البناء. وتربط القادة والأتباع علاقة هادفة لها غاياتها المحددة، وعلى القائد أن يسعى دائماً لخير جماعته ورعايتهم.

ربما يتفاجأ البعض ويتساءل قائلاً: وهل يمكن صناعة القائد؟ أو ليست القيادة صفة ومهارة يمتلكها البعض بالفطرة، ويُحرم منها الآخرون؟ وبالتالي من حباه اللـه نعمة القيادة كان قائدًا، وإلا فلا يتعب نفسه ويشق عليها؛ فيأمرها بما لا تُطيق أو تستطيع، ويُروضها على ما لا تستطيع .

وهنا ينقسم الناس إلى فريقين :فريق يقول إننا نولد بها، ولعل هذا الفريق يستند على قول وارين بينيس وغيره حين يقرون هذه القاعدة فيقول: لا تستطيع تُعلم القيادة؛ القيادة شخصية وحكمة، وهما شيئان لا يمكنك تعلمهما. ولكن في المقابل يأتي الفريق الآخر والذي يرى أن القيادة كغيرها من مهارات الحياة كالمشي، وقيادة السيارة، والكتابة وغيرها يمكن تَعَلُمُها، بل يرى بيتر دراكر عالم الإدارة الشهير أن القيادة يجب أن تتعلمها، وباستطاعتك أن تتعلمها، ويذهب وارن بالك إلى أبعد من ذلك حين يقرر بوضوح أنه: لم يولد أيُّ إنسان كقائد: القيادة ليست مبرمجة في الجينات الوراثية، ولا يوجد إنسان مركب داخليًّا كقائد.

الراجح في الرأي ومما يضع حداً لهذا الخلاف، قول النبي صلى اللـه عليه وسلم: "إنما العلم بالتعلم وإنما الحلم بالتحلم ومن يتحر الخير يعطه ومـن يتـق الشرـ يوقـه" (رواه الدار قطني في العلل، وحسنه الألباني)، ففي ذلك دلالـة عـلى أن صـفات القـادة من عفة النفس وعزتها، ومن قوة تحمل النفس وصبرها على الشـدائد، يمكـن للمـرء أن يكتسبها، والطريق إلى ذلك أيضًا يصفه النبي صلى اللـه عليه وسلم في نهاية الحـديث ألا وهو طريق التدريب والتعلم.

ولا أدل على ذلك من قدرة هذه الرسالة المحمدية، وبراعة هذا القائد الفذ صلى اللـه عليه وسلم في إنشاء مدرسة لتخريج القادة، فتحـول صـحابة النبـي صـلى اللــه عليه وسلم من أفراد عاديين يعيش كل منهم في إطار ذاته، ساعيًا وراء نجاح شخصه أو قبيلته، فإذا بهم قادة جيوش، وأمـراء دول وأمصـار، وعلـماء وشـعراء وأدبـاء، فأسسـوا قواعد الحضارة الإسلامية وأرسوا دعائمها.

إذاً فالقيادة صناعة كأي نوع من أنـواع الصـناعات في حياتنـا، فهـي تتكـون مـن مواد خام "مدخلات" تدخل في آلات التصنيع، ثم تتم عملية الإنتاج، فيخرج لنا منتجًـا بمواصفات تتناسب مع جودة المادة الخام "مخرجات"، وقـوة الآلات وسـلامتها تعنيـان البيئة التي يصنع بها القائد، تمامًا كما جاء هذا لقول :وخير الصناعات صنع الرجال فهم أساس نهضتنا والعمال على الدين والعلم تبنى النفوس وبالجد صرح المعالي.

ولكن صناعة القيادات في مجتمعاتنا العربية والإسلامية تقابلها تحديات عميقة، تحتاج منا إلى أن نتعلم كيف نجتازها، ومن تلك التحديات ما يلي:

أولاً: من المسلمين مـن يعيشـون دون شـعور بـدورهم في إعـادة المجـد الضـائع، وإنمـا تقلصت أهدافهم وتمحورت حياتهم حـول أهـدافهم الشخصـية؛ فأصـبح المسـلم الـذي قلده النبي - صلى اللـه عليه وسلم- الأمانة يوم أن أكمل اللـه الـدين وأتـم النعمـة، يعيش أسير نفسه ومتطلباتها، أصبح يعيش في جدران الحياة الدنيا ولذاتها. ولكـن مـن رحمة اللـه تبارك وتعالى بهذه الأمة الإسلامية، أنه مهما مرت عليها من أوقات المحـن والإنـزواء إلا أنهـا لا تمـوت أبـدًا إذا كـان أفرادهـا لا يزالـون يحلمـون بالمجـد الضـائع والمسلوب، ولا شك أن الأمة الإسلامية قد صنعت حضارة شهد لها العدو قبل الصديق، والقريب قبل البعيد، وما قامت الحضارة الغربية إلا عـلى الإرث الإسـلامي. ولقـد شـاء اللـه أن يتبدل حال الأمة إلى غير الحال التي طالما عاشته، وتحول المسـلمين مـن قـادة العالم إلى أتباعه وله في ذلك حكمة، ولقد عمل أعداء هذه الأمة على النخـر في عظامهـا حتى تتناسى مجدها الضائع وتتيه في الجهل والخراب، وترضى بـذلها، إلا أنهـا كـما قلنـا حضارة لا تموت وطالما أن شغاف قلوب أبنائها المخلصين تمتلئ بـالحلم والأمـل، والثقـة باسترداد المسلوب والسير على خطى الجيل الأول؛ فإن اليقظة أمرهـا لـيس بالمسـتحيل، ولكن الأمر يحتاج إلى أن يتبنى هذه الفكرة القطاع العريض من أبنـاء الإسـلام؛ فيهبـوا لنفض غبار السلبية والتبعية ويستمدوا من التاريخ طاقة التغيير نحوالمستقبل.

ثانياً:البرامج المؤهلة لصنع القيادات قد عجـت بهـا الكتـب، وهـي في متنـاول الجميـع، لكن تبرز المشكلة في الجيل الذي افتقد الفاعلية المطلوبة والإيجابية المـرادة للاسـتفادة من هذه

البرامج، وتحويلها إلى سلوكيات واقعية حية في الواقع، فتثاقل الناس إلى أرض الخنوع والسلبية، وأدمنوا إلقاء التبعية والمسؤولية على غيرهم، فقد يكون الإنسان ذكيا أو صاحب شهادات علمية رفيعة، ولكنه لا يتمتع بالفاعلية؛ لأن الثقافة المحيطة به والتي تشربها لا تساعده على إنجاز كبير، إن لم يتخلص من آثارها السلبية.

وهنا يطالعنا قول المستورد القرشي عن عمرو بن العاص رضي الله عنه بكلام عظيم من حديث سيد المرسلين فيقول المستورد القرشي: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (تقوم الساعة والروم أكثر الناس، فقال له عمرو: (أبصر ما تقول)، قال: (أقول ما سمعت من رسول الله صلى الله عليه وسلم)يقول: (لئن قلت ذلك، إن فيهم لخصال أربعا، إنهم لأحلم الناس عند فتنة، وأسرعهم إفاقة بعد مصيبة، وأوشكهم كرة بعد فرة، وخيرهم لمسكين ويتيم وضعيف، وخامسة حسنة وجميلة، وأمنعهم من ظلم الملوك) (رواه مسلم).

فالقضية ليست في عدد وإنما عمل وإصرار، ولعل الأهم في الحديث السابق، قول عمرو بن العاص عن مصدر قوة الروم الأكثر أهمية وهو (وأسرعهم إفاقة)، فلا يعني تنحي الأمة عن القيادة، وتخاذل بعض أبنائها عن نصرتها، أن تنكفئ الأمة على ذاتها وترفض الرغبة في التغيير، بل العكس تمامًا ينبغي التحرك والعمل والفاعلية والإيجابية؛ حتى يتسنى جمع هذه الجهود وصياغتها بما فيها النفع الوفير للإسلام والمسلمين. ونعني بهذا الكنز الغائب، أو الفاعلية :تحديد الوجهة والهدف، فقد يقود الإنسان سيارته بكفاءة عالية، ولكن إذا كان لا يملك خارطة للطريق واتجه الوجهة الخطأ، فإن عمله لا

يتسم بالفاعلية، ولو أن طائرة متجهة من لندن إلى موسكو انحرفت عن مسارها درجة واحدة، لوجدت نفسها أخيراً في مطار آخر قد يكون في قارة أخرى.

إن هذه هي نتيجة تنحي الثقات طواعية عن قيادة الأمة، فنطق الرويبضة ووسد الأمر لغير أهله، فصنعوا وحركوا وقادوا الناس نحو أهداف واهية، وغايات وضيعة، فانصرف الناس عن المشاركة في استعادة مجد الأمة، إلى تحقيق أهداف فرضت عليهم فرضًا، فما أحوجنا لرموز حيتاً نستبدل بها الرموز الواهية التي تصدرت للأمة من غير أن تكون أهل لتلك المهمة، وتقود الأمة إلى ما فيه خير الدنيا والآخرة.

- أهم مبادئ صناعة القائد

- منهج صناعة القائد

إن قضية صناعة القادة ليست بالعملية السهلة، خصوصًا ونحن نتكلم على مستوى أمة من الأمم، فهي وظيفة تتشارك فيها الأسر والمؤسسات التعليمية وأساتذة الجامعات والتربويون ورجال الدين وطلبة العلم، أوبمعنى آخر إن عملية صناعة القادة إذا أردنا أن تكون على مستوى أمة؛ فينبغي أن يصنع المناخ الملائم لذلك، وسنحاول أن نضع علامات في الطريق، وإلا فالموضوع يحتاج إلى دراسة مستقلة وبحث مستفيض. ويمكن أن نعرض لبعض مبادئ صناعة القائد، ومنها:

1- إهمال مرحلة الطفولة:

إن من أهم المشاكل التي تواجه عملية صناعة القادة، أن كثيراً من الآباء يهملون مرحلة الطفولة، بل كثير من الشخصيات قد فسدت نتيجة التربية الخاطئة، ولذلك يقول

مونتجومري: (إن طفل اليوم هو رجل المستقبل، يجب أن يكون الغرض من صناعته بناء سجيته؛ ليتسنى له عندما يحين الوقت المناسب أن يؤثر في الآخرين إلى ما فيه خير، إن تجربتي الشخصية تحملني على الاعتقاد بأن الأسس لبناء السجية يجب أن تغرس في الطفل عندما يصبح في السادسة من عمره(. وانظر إلى أم الإمام مالك وطريقتها العظيمة في بناء هذه القيادة العلمية الفريدة، فيصف الإمام مالك طريقة أمه في تنشئته فيقول: (كانت أمي تعممني، وتقول لي اذهب إلى ربيعة فتعلم من أدبه قبل علمه)، وإن كانت مرحلة الطفولة هي مرحلة الاكتشاف؛ فإن مرحلة الشباب هي بداية مرحلة الممارسة، ولابد من برامج تربوية وعملية لإخراج الطاقات القيادية المكبوتة في الشباب، واستغلالها في صالح المجتمع والأمة.

2- الوراثة:

الوراثة وحدها لا تكفي الصفات الجينية المكتشفة في الأشخاص ذوي الأهلية للقيادة لابد من صقلها بالتدريب والتعليم للمهارات المختلفة، خصوصًا مهارات التعامل مع النفس، ومهارات استخدام العقل لتحقيق الأهداف، والتدريب يؤدي إلى تطوير المهارات والأساليب، بينما التعليم يؤدي إلى المعلومات والمعرفة واللذان يسهمان في بناء الفهم المطلوب لمواجهة تحديات الحياة.

3- الواقع خير معلم:

يحتاج القادة بعد التدريب والتعليم إلى النزول إلى أرض الميدان، والتعامل مع تحديات الحياة المختلفة؛ بحيث يكتسب الخبرة المطلوبة، ويحصل على التدريب العملي

المراد، والشباب عندما تعطيهم المسؤوليات تطرد عن عقولهم وهم العقول المستريحة، والشعور بالدونية. لكن على القائمين على برامج صناعة القادة، أن يدركوا أنهم لابد أن يعطوا هؤلاء الشباب الفرصة للتجربة، مع احتمالات خطأ معتبرة، يقول جون كوتر: (كان لدى القادة الذين قابلتهم حرية التجربة في العشرينات والثلاثينات من أعمارهم؛ ليخاطروا وليتعلموا من نتائج الفشل والنجاح(. وينبغي أن لا تمنعنا بعض المحاولات الفاشلة عن إعطاء الفرصة للقادة الصغار؛ حتى تصقل خبراتهم وتشتد أعوادهم فهم قادة المستقبل الحقيقيين.

- صناعة القادة

وهو تساؤل مشروع وإن اختلفت إجابات المتخصصين عنه اختلافا واسعًا، وتباينت اتجاهاتهم في الإجابة عنه، فأكد بعضهم أن القيادة موهبة فطرية تمتلكها فئة معينة قليلة من الناس، يقول وارين بينسي W. Pency: "لا تستطيع تعلم القيادة، القيادة شخصية وحكمة وهما شيئان لا يمكنك تعليمهما"، وأكد آخرون أن القيادة فن يمكن اكتسابه بالتعلم والممارسة والتمرين، يقول وارن بلاك W. Black : " لم يولد أي إنسان كقائد، القيادة ليست مبرمجة في الجينات الوراثية ولا يوجد إنسان مركب داخليًا كقائد " ومثله بيتر دركر P. Darcar يقول ": القيادة يجب أن تتعلمها وباستطاعتك ذلك".

والذي يتبين لنا أن القيادة تكون تارة فطرية وأخرى تكون مكتسبة، فبعض الناس يرزقهم الله تعالى صفات قيادية فطرية، كما قال النبي صلى الله عليه وسلم للأحنف بن قيس رضي الله عنه "إنك فيك خصلتان يحبهما الله: الحلم والأناة، فقال الأحنف: يا

رسول اللـه: أنا تخلقت بهما أم اللــه جبلنـي علـيهما؟ قـال: بـل اللــه جبلـك عليهما، فقال: الحمد لله الذي جبلني على خلقين يحبهما اللـه ورسوله".

- صفات القائد الإداري

أجـرى كـلا مـن "داني كـوكس Danny Cox" و"جـون هـوفر John Hoover" دراسات على مجموعة من القادة الإداريـين في بعـض المـنظمات، اسـتطاعا مـن خلالهـا تلخيص صفات القادة إلى صفات أهمها:

1- المقاييس العليا للأخلاقيات الشخصية

بحيث لا يستطيع القائد الفعَال أن يعيش أخلاقيات مزدوجة، إحـداها في حياتـه العامة "الشخصية" والأخـرى في العمـل، فالأخلاقيـات الشخصـية لابـد أن تنسـجم مـع الأخلاقيات المهنية.

2- النشاط المميز:

العمل على الإنجاز وتحقيق الأهداف المحددة ضمن خطة عمـل معـدة مسـبقاًُ بوقت قياسي، مع مراعاة الجودة.

3- الإنجاز:

فالقائد الفعَال تكون لديه القدرة على إنجاز الأولويات، غير أن هناك فرقا مـابين إعداد الأولويات وإنجازها.

4- الشجاعة:

المبادرة في اتخاذ القرار وإنجاز المهمات المطلوبة، والقدرة على تحمل نتائج هـذه المبادرة أمام مرؤوسيه والإدارة العليا أو المجتمع.

5- العمل الجاد بتفان والتزام:

فالقادة الفعالون ينجزون أعمالهم بتفانٍ وعطاء كبير، كـما يكـون لـديهم التـزام تجاه تلك الأعمال مشكلين نموذجاً لمن يعملون معهم.

6- القدرة على تحديد الأهداف:

كافة القادة الفعَالين الذين تم دراسة حالتهم، يمتلكـون صـفة القـدرة المميـزة في تحديد الأهداف الخاصة بهم، وبمنظمتهم التي يعملـون بهـا والتـي تعتـبر ذات ضرورة قصوى لاتخاذ القرارات الصعبة.

7- استمرار الحماس:

إن أغلب القادة يمتلكون حماسا مميزاً إزاء أعمالهم، فهم يبدون كالشـعلة التـي لا تنطفئ أبدا لتبقى متقدة على الدوام، فنمو القائد وتطـوره يتطلـب حماسـاً حقيقيـاً ملهما، وإذا كان الفرد في حيرة حول الكيفية التي يمكن الحصول بها على ذلك الحـماس، فما عليه إذا إلا إعادة الصفات القيادية السابقة لوجود علاقة وثيقة ومتراصة بـين تلـك الصفات، وهم بالضرورة قادرون على نقل هذا الحماس إلى أفراد منظمتهم.

8- الدراية وحسن التصرف:

القائد الفعَال هو الشخص الذي يمتلك مستوى رفيعا من الدراية، بحيث يتمكن من تنظيم المواقف الفوضوية، فهو لا يتجاوب مع المشاكل بل يستجيب لها. بإيجاد حلول واقعية لها.

9- مساعدة الآخرين على النمو:

القادة الحقيقيون لا يسعون للتطور والنمو الذاتي فقط، وعندما يكون جو العمل سليماً وصحياً وخالياً من الشخصانية والفردية، يتم حينها تبادل الأفكار والمعارف والخبرات بحرية مما يؤدي إلى التعاون، ومن خلال هذا التعاون تصبح المنظمة والعاملون فيها جزءً متكاملا لا يتجزأ منتجين فريقا يتصدى لأقوى المهام والمعيقات.

واستنارة بالأبحاث السابق ذكرها وأخرى غيرها يمكننا القول إن صفات الشخصية القيادية، هي:

1- الهدوء والاتزان في معالجة الأمور، والرزانة والتعقل عند اتخاذ القرارات.

2- أن تكون لديه القدرة على العمل بروح الجماعة.

3- يمتلك الدافعية للعمل على تطوير ذاته علمياً وعملياً.

4- المرونة وسعة الأفق.

5- المظهر الحسن

6- أن تكون لديه القدرة على تقبل النقد والنصح والتوجيه.

7-أن تكون لديه القدرة على الابتكار والتجديد فيما يتعلق بمهام عمله.

- مقومات القائد

هي المهارات والقدرات الفنية، والتي يمكن تنميتها واكتسابها بالتدريب والعمل المستمر "الخبرة" ومن أهمها:

1- الإلمام الكافي بمجال العلاقات الإنسانية بينه وبين مرؤوسيه.

2- الإلمام بأهم القوانين والأنظمة، التي تتعلق بتسيير عمل منظمته وتحقيق أهدافها.

3- امتلاك الشجاعة والإعتراف بالخطأ، وتقبل التوجيه من الآخرين.

4- القدرة على اكتشاف الأخطاء.

5- إمتلاك الثقة بالنفس والقدرة على توليدها لدى الآخرين.

6- احترام مواعيد العمل، والالتزام بالأنظمة والقوانين الداخلية للمنظمة؛ حتى يكون قدوة يحتذى لدى مرؤوسيه.

7- إتاحة الفرصة لمرؤوسيه لإبراز قدراتهم العملية، وتطبيق النظريات العلمية الخاصة؛ لتحقيق الأهداف المتضمنة بالخطة.

8- حسن التصرف واتخاذ القرار المناسب قدر الإمكان في المواقف الطارئة.

- اختيار القادة الإداريين واكتشافهم:

يتعذر في الكثيرمن المنظمات رسم أو تصور صورة محددة وواضحة عن المرشحين لمراكز قيادية ؛بسبب الخلل في الإجراءات التي تتخذها لتقييم المرشحين لتلك المراكز، فعملية اختيار القادة الإداريين غاية في الدقة وتتطلب عناية بالغة، يمكننا وضع إطار يتم الاختيار عبره، وذلك على النحو الآتي:

1- توفر الصفات المطلوبة في القائد الإداري وفق طبيعة المنظمة وبيئتها.
2- عند الترشيح أو الاختيار، يجب أن تشمل المعايير الكفاءة في العمل والقدرة على الإنتاج.
3- أن تجرى للمرشحين دورات تدريبية، يتم في ختامها اختيار الأكفأ، بناء على الصفات الشخصية والقيادية السابق ذكرها، وأن تجري الإختيارات أو الترشيحات قبل الحاجة للتثبيت في الوظيفة القيادية، بفترة زمنية معقولة، تتيح لجهات الاختصاص تحري الدقة اللازمة في إجراء عملية الاختيار.
4- أن تتوفر في المنظمة البرامج من وقت لآخر؛ لإجراء دورات تدريبية لإعداد المرشحين للمستوى القيادي المطلوب، ويتم تقييم المرشحين خلال فترة زمنية معقولة نتيجة للتقييم الدائم للإنجاز والكفاءة.

ويتأثر اختيار القائد بمؤثرات قد تختلف بعض الشيء في جوهرها عن إختيار المدير ومن أهمها:

1- حجم المنظمة ونوعها.
2- موقع المنظمة الجغرافي، ودورها في مجتمعها المحلي والإقليمي.
3- البيئة المناسبة لظهور القادة.

- أهمية القيادة التربوية:

تقوم القيادات التربوية في القطاع التعليمي بدور هام وفعال لتحقيق النجاح المرغوب وصولاً للأهداف التربوية والتعليمية، ويتوقف العطاء الفعال للإدارة التعليمية

على ما تتمتع به القيادة فيها من وعي وإدراك فيما تقوم به من تخطيط لاستمراريته (العجمي، 2008)، ويدل على ذلك ما توصلت إليه الدراسات التي تناولت العنصر الإنساني في التنظيم من حيث التأهيل والخبرة. وتعتبر الكوادر القيادية في مختلف مستويات الإدارة التربوية العليا – الوسطى- التنفيذية احد المدخلات الرئيسة في النظام التعليمي، الذي لا يستقيم أمره ولا تتحقق أهدافه دون توفر الكوادر المؤهلة والمؤمنة برسالة التعليم (الشريدة، 2000). إلا أن مشكلة النظم التعليمية المعاصرة، تكمن في نقص العناصر القيادية التي تتمتع بخصائص وسمات الفرد القادر على القيام بهذه المهمة. فأهمية القيادة التربوية تكمن في كونها المحرك الفعال للآخرين، التي تستمد ديناميكيتها وفعاليتها من شخص القائد الكفء القادر على إثارة الدافعية فيمن يعمل تحت سلطته، ومسؤوليته لتوجيه فعالياتهم نحو قيم العمل، ووظائف المؤسسة التربوية (البدوي، 2001).

إن نجاح أي منظمة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها الإداري هذه المنظمة، والأسلوب القيادي الذي يمارسه، والصفات القيادية التي تتمثل في شخصيته، وقدرته على توظيف إمكانياته نحو العمل البناء من أجل بناء علاقات إنسانية ايجابية مع العاملين معه، وحفزهم على العطاء المستمر، من هنا نجد أن أهم تحدٍ يواجه تحديث التعليم في الوقت الحاضر، هو إيجاد قيادات تربوية فعالة يتوقف عليها نجاح النظام التربوي(عبيد، 2008).

- عناصر القيادة:

تعتمد القيادة على ثلاثة عناصر هي:

1- وجود مجموعة من الناس لها هدف مشترك تسعى لتحقيقه وهم الأتباع المرؤوسين.

2- وجود شخص يوجه هذه الجماعة ويتعاون معها لتحقيق هذا الهدف، وهو القائد، سواءاً كان هذا الشخص قد اختارته الجماعة من بين أعضائها، أم نظاماً عينته سلطة خارجية عن الجماعة، طالما كان هذا الشخص يستطيع أن يتفاعل مع الجماعة، ويتعاون معها لتحقيق أهدافها.

3- وجود ظروف وملابسات يتفاعل فيها الأفراد وتحتم وجود القائد، لاتخاذ موقف (أحمد، 1999).

- مصادر قوة تأثير القائد:

القيادة قوة يستمدها الرئيس (القائد) من مصادر متعددة تمكنه من التأثير في سلوك المرؤوسين ومشاعرهم، وهي:

1-السلطة الرسمية (الشرعية) (Legitimate Power):

سواءاً كان مصدرها القانون أم التفويض، يمكن للرئيس من خلالها أن يكتسب قوة يمارسها على مرؤوسيه، ويؤثر فيهم، ويحصل منهم على الطاعة والامتثال.

2-سلطة منح المكافأة (Reward Power):

هذه القوة مصدرها توقعات الفرد من قيامه بمهامه على الوجه المطلوب، وأن امتثاله لأوامر رئيسه سيعود عليه بمكافأة مادية أو معنوية من قبل الرئيس.

3-القوة القسرية (Coercive Power):

أساس هذه القوة هو الخوف وهي مرتبطة بتوقعات الفرد، من أن تقاعسه أو قصوره في تأدية واجباته، وعدم امتثاله لأوامر رئيسه سيعرضه إلى العقاب المادي أو المعنوي من قبل الرئيس.

4-القوة المبنية على الخبرة (Expert Power):

أساس هذه القوة هو المعرفة والمهارة المكتسبة لدى الفرد، حيث ينفرد بهذه الصفة عن غيره من الأفراد، فالمهندس يمارس نوعا من القوة الفنية على صاحب المشروع، تجعل الأخير يقبل قيادته نتيجة قبوله وقناعاته بهذه الخبرة الفنية.

5- القوة المبنية على امتلاك مصادر المعلومات (Access to Information):

تنتج هذه القوة نظرا لتمتع القادة بصلاحية الوصول إلى مصادر المعلومات، ومعرفتهم بالخطط وسياسات المنظمة، والتي تعتبر أمورا هامة وسرية في بعض الأحيان.

6- قوة الإعجاب (Referent Power):

ويحصل عليها الفرد عادة نتيجة إعجاب تابعيه ببعض سماته الشخصية بحيث تشدّهم إليه نتيجة توافر الجاذبية في شخصية القائد (العميان، 2004).

الفصل الثالث
نظريات النمط القيادي
Theories of leadership style

"اذا توقفت عن التعلم اليوم، فستتوقف عن القيادَه غداً". هوارد هندركس

- مفهوم النظرية:

تستخدم كلمة النظرية في معان مختلفة، فهي قد تعني عكس كلمة التطبيق عندما نقول هذا كلام نظري لا يمكن تطبيقه، وقد تعني أيضا التأمل أو المثالية أو البعد عن الواقع، ولكن أبرز التعريفات المعروفة عن النظرية في الإدارة تعريف مور(Moor) الذي يعرفها بأنها مجموعة من الفروض التي يمكن منها التوصل إلى مبادئ تفسر طبيعة الإدارة .

فهدف النظرية أن تفسر ما هو كائن لا التأمل فيما ينبغي أن يكون، ويمكن النظر إلى النظرية على أنها مبادئ عامة توجه العمل بدقة.

ويعتبر تعريف هربرت فيجل للنظرية أكثر التعريفات تقبلا من جانب منظري الإدارة ودارسي نظرياتها في الفترة الراهنة، فهو يعرفها بأنها مجموعة من الفروض يمكن منها استخدام المنطق الرياضي للتوصل إلى مجموعة من القوانين التجريبية.

إن النظرية وسيلة، وبمعني آخر إطار مرجعي، يحاول أن يصنع نظاما للأشياء بدل من تناثرها وكما يقول بعض علماء الإدارة التعليمية: إذا كانت القرارات تتخذ في

ضوء مجموعة من المفاهيم اللازمة للعمل، فإنه ينبغي أن تنبثق في النظرية، وإذا تبين عدم جدوى القرارات أو فاعليتها وجبت مراجعة النظرية، وعلى هذا فإن النظرية توجه التطبيق والتطبيق بدوره يوجه النظرية (مرسي 2001).

تصف هذه النظريات نمط القائد الذي ينشأ عن مجموعة توجهات القائد، و بناءً على هذه النظريات فإنه يمكن أن نتنبأ بسلوك القائد مع مرؤوسيه، بمجرد أن نعرف نمطه القيادي و الذي قد يكون فعَالا أو غير فعال.

بناء على ذلك يمكن تصنيف النظريات حسب الانماط الآتية:

- تصنيف نظريات القيادة حسب النمط

أولاً: أنماط تعتمد على استخدام السلطة:

أي مدى استئثار القائد بعملية صنع القرار، وهناك العديد من النماذج التي وضحت هذه الأنماط ومنها:

أ-نموذج وايت وليبيت: ويشمل هذا النموذج عدة أنماط من هذه الأنماط:

1- النمط السلطوي (الأوتوقراطي): حيث يحاول القائد أن يستأثر بأكبر قدر من السلطة، وعلى المرؤوسين الإطاعة والاستجابة.

2- النمط المشارك: وهو النمط الفعَال في هذا النموذج حيث يشترك المرؤوسون في صنع القرار، ومن صور هذا النمط ما يسمى (الإدارة بالتجوال)، حيث يقوم القائد

بجمع المعلومات من المرؤوسين أثناء الجولات التي يقوم بها على أقسام المنظمة، ويتخذ في هذا النمط قراره بأسلوبين هما:

- القرار بالإجماع: بحيث يشجع القائد النقاش حول الموضوع، وبعد ذلك يتخذ القرار الذي يحظى بموافقة جميع الأطراف المعنية.

- القرار الديمقراطي: القرار هنا لا يتطلب الإجماع وإنما تلزم موافقة الأغلبية عليه.

3- النمط المتسيب: وفيه يخوَل سلطة صنع القرار للمجموعة، ويكتفي بإعطاء إرشادات و توجيهات وبعد ذلك يتدخل عندما يطلب منه فقط.

ب-نموذج تننبوم و شمت:

ويسمى (نظرية الخط المستمر في القيادة)، ويشتمل على سبعة أنماط قيادية هي:

1) يتخذ القرار بشكل أوامر على المرؤوسين تنفيذها.
2) يتخذ القرار وحده ويبرره للمرؤوسين.
3) يحاور المرؤوسين بشأن القرار ولا يلتزم بتنفيذ اقتراحاتهم.
4) يستشير المرؤوسين بشأن القرار وقد ينفذ بعض مقترحاتهم.
5) تتم مناقشة القرار بجو ديمقراطي ويتخذ القرار بناءً على رأي الأغلبية.
6) يصدر توجيهات بشأن القرار للمرؤوسين، ويتركهم يتخذون القرار بأنفسهم.
7) يعطي الحرية الكاملة للمرؤوسين بشأن اتخاذ القرار، حيث يتخذون القرار بأنفسهم.

جـ -نموذج ليكرت:

حيث قسم: القيادة إلى أربع فئات هي:

1- المتسلط الاستغلالي: يتخذ القرار ويلزم المرؤوسين بتنفيذه.

2- المتسلط النفعي: يحاور المرؤوسين بموضوع القرار ثم يتخذه بنفسه

3- الإستشاري: يستشير مرؤوسيه بأمور القرار، و يسمح بمشاركتهم في بعض جوانب القرار.

4- الجماعي/المشارك: تتم مشاركة المرؤوسين في صنع القرار الذي يتخذ بالأغلبية، وقد دعا ليكرت لاستخدام هذا الأسلوب القيادي؛ لاعتقاده بفعاليته، وذلك لأن الإدارة الوسطى همزة الوصل بين الإدارتين العليا و الدنيا في مجال صنع القرار.

ثانيا: أنماط تعتمد على افتراضات القائد: ومنها:

أ-نموذج مكريجور،ويعرف بنظرية(y x):

يفترض القائد فيها أن العامل لا يرغب في العمل و يتهرب منه، ولذلك يجب إجباره عليه، ويجب توجيهه و مراقبته و معاقبته إذا خالف التعليمات.

نظرية (y) يفترض القائد فيها أن المرؤوس لا يكره العمل إلا بسبب عوامل خارجية، ويتمتع المرؤوس برقابة ذاتية ويمكن توجيهه بأساليب غير الرقابة و التهديد، وتحفيزه بأساليب كثيرة مثل: التفويض وزيادة حريته، الإثراء الوظيفي، التوسع الوظيفي، المشاركة في صنع القرار، ويفترض في الفرد أنه قادر على الإبداع.

ب -نموذج أوشي، ويعرف بنظرية (Z):

ويفترض (أوشي) أن الفرد الأمريكي يختلف في ثقافته عن الفرد الياباني، وحتى يتم الاستفادة من الأساليب القيادية اليابانية حاول (أوشي) تعديل هذه الأساليب لتناسب الثقافة الأمريكية، فعلى سبيل المثال الممارسات اليابانية التالية: القرار بالإجماع، أسلوب جمع المعلومات من أسفل لأعلى، المسؤولية الاجتماعية، التنظيم غير الرسمي يجب أن تمارس في المؤسسات الأمريكية على الشكل التالي: القرار بالأغلبية، حرية انسياب المعلومات، ويغلب عليها من أعلى لأسفل، المسؤولية الجماعية و الفردية معا، التنظيم الرسمي و البيروقراطي مصحوبا بشبكة من العلاقات غير الرسمية ومحاولة ترسيخ الثقة و الاحترام المتبادل.

ثالثا: أنماط تعتمد على اهتمامات القائد بالإنتاج و الأفراد معا:

كنموذج بليك وموتون والنظريات الموقفية في القيادة يقول أصحاب هذه النظريات و مؤيدوها: إنّ الفعالية القيادية لا يمكن أن تعزى لنمط قيادي محدد، فالموقف الذي يتواجد فيه القائد هو الذي يحدد فعالية القائد. ومن هذه النظريات:

أ) نموذج فيدلر:

في هذا النموذج لابد من قياس أمرين هما:

- الأمر الأول: وصف القائد لمرؤوسه الأقل تفضيلا عنده، فقد يصفه القائد بأنه جيد وعندها نقول إن القائد يهتم بالمرؤوسين، وإن وصفه بأنه غير جيد نقول إن القائد يركز على المهام، وقد يهتم بهما بشكل متوسط (وقد شكك الباحثين بصدق هذا المقياس).

- الأمر الثاني: الموقف القيادي، و يقاس من خلال الأبعاد الثلاثة التالية مرتبة حسب أهميتها:
* علاقة القائد بمرؤوسيه: جيدة(ج) أو سيئة(س) هيكلة المهام: قد تكون مهيكلة (م) أو غير مهيكلة(غ).
* قوة القائد: قد يكون قويا(ق) أو ضعيفا (ض).

وينشأ من هذه الأبعاد ثمانية مواقف قيادية تحدد درجة سلطة القائد ففي أحد المواقف (س، غ، ص) تكون سلطة القائد قليلة ويلزمه التركيز على المهام، وفي المواقف الأربعة التالية:(س، غ، ق)، (س، م، ض)، (س، م، ق)، (ج، غ، ض) تكون سلطة القائد معتدلة ويلزمها قائد يهتم بالعلاقات الإنسانية.

وفي المواقف الثلاثة الباقية:(ج، غ، ق)، (ج، م، ض)، (ج، م، ق) تكون سلطة القائد قوية، ويلزمها قائد يركز على المهام والعلاقات الإنسانية.

ب-نموذج هاوس وإيفانس:

أطلقا عليه (المسار والهدف)، وبينا أن المهمة الأساسية للقائد، هي توضيح الأهداف للمرؤوسين ومساعدتهم لتحقيقها بأفضل الطرق، بالاعتماد على نظرية التوقع ونظريات الحفز، أما العوامل الظرفية في هذا النموذج فهي:

1) بيئة العمل: المهمة، نظام المكافآت، و العلاقة بالزملاء.

2) صفات العاملين: حاجاتهم، الثقة بالنفس وقدراتهم.

أما الأساليب القيادية التي يمكن للقائد استخدامها في ظل هذه الظروف فهي:

أ) المساند: يهتم بحاجات المرؤوسين وراحتهم، ويخلق جو عمل مريح لهم.

ب) المشـــارك: يعطـــي المرؤوســين المجـــال للمشـــاركة في صـــنع القـــرار.
ج) الإجرائي: يزود المرؤوسين بالإجراءات والتعليمات، والتوقعات بشكل واضح.
د) الإنجازي أو التحدي: يضع للمرؤوسين أهدافا تتحدى قدراتهم، وتساعد على تطـوير أدائهم، و تشعرهم بثقة قائدهم بهم.

ج) نموذج فروم وياتون:

أطلقا عليه (مخطط عملية صنع القرار) وبينا فيه خمسة أساليب لصـنع القـرار، تعتمد على الوضع الذي يمكن تحديده من خلال الإجابة عنى سبعة أسئلة (بنعم أولا)، وتتعلق هذه الأسئلة: بنوعية المشكلة، كفاية المعلومات، هيكلة المشكلة، أهميـة قبـول القرار من قبل المرؤوسين، مدى قبولهم للقرار الذي يصنعه القائد بنفسه، مدى مشاركة المرؤوسين، في تحقيق أهداف المنظمة عند حـل هـذه المشـكلة و إحـتمال أن يتسـبب الحل الأمثل بنزاعات بين المرؤوسين، أما أساليب صنع القرار فهي:

1) يصــنع القراروحـــده بعـــد الحصـــول عـــلى المعلومـــات مـــن المرؤوســين.
2) يصــنع القـــرار وحـــده بعـــد أن يســـمع وجهـــات نظـــر العـــاملين فـــرادى.
3) يصنع القرار وحده بعد أن يسمع وجهات نظر العاملين كمجموعة.
4) يصنع القرار بشكل جماعي مشارك.

د) نظرية الشبكة الإدارية:(The managerial Grid Theory)

استطاع روبرت بلاك و جين موتون في عام 1964م تصنيف السلوك القيادي في خمس مجموعات أساسية، وتعكس هذه النظرية درجة اهتمام القادة في كل منها ببعدين أساسـين هما:

- درجة الإهتمام بالإنتاج (المهمة)
- درجة الإهتمام بالأفراد (العلاقات)

الشكل التالي: نموذج الشبكة الإدارية ويبين الأنماط القيادية الخمسة التي تضمنتها الشبكة الإدارية في نموذج بليك وموتون.

9	(9.1)							(9.9)
8	القيادة							قيادة
7	الإنسانية							الفريق
6								
5				(5.5)				
4				القيادة				
3				المعتدلة				
2								
1								
	(1.1)							(1.9)
	القيادة							قيادة
	الضعيفة							متسلطة
1	2	3	4	5	6	7	8	9

الاهتمام بالإنتاج

شكل (2)

نظرية الشبكة الإدارية

- العميان، محمود سليمان (2002)، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان دار وائل.

يلاحظ من الشكل السابق أن البعد الأفقي لها يعبر عن بعد الاهتمام بالإنتاج، بينما البعد الرأسي عن بعد الإهتمام بالأفراد (العاملين)، كذلك يلاحظ تحديد كل من بليك و موتون لخمسة أنماط إدارية (1/1 – 1/9 – 9/1 – 5/5 – 9/9) يعبر كل منهم عن

درجات مختلفة من الاهـتمام بكـل مـن البعـدين، بحيـث يعـبر الـرقم الأول(مـن اليسار) عن درجة الاهتمام التي توليها الإدارة للأفراد، بينما يعـبر الـرقم الثـاني عـن درجـة اهتمامها بالإنتاج فمثلا النمط) 1/9 (يعبر عن درجة منخفضة جدا للاهتمام بالإنتاج (1) و درجة مرتفعة جدا للاهتمام بالأفراد (9) ومن هذه الأنماط القيادية:

1- النمط (1/1) (الإدارة السلبية) المتساهلة (Impoverished Management)

إن هذا النمط من القادة الإداريين يولون اهتمامـا ضـئيلا جـدا للأفـراد والإنتـاج على حد سواء، وبالتالي فالنتيجة المتوقعة لمثل أولئـك القـادة هـي عـدم تحقـيقهم لأي أهداف إنتاجية، وعدم تحقيق أي درجة معقولة مـن الرضـا الـوظيفي بـين العـاملين في وحداتهم التنظيمية، وينعكس ذلك بطبيعة الحال على علاقات العمـل حيـث تسـودها الصراعات و الخلافات المستمرة.

2) النمط (1/9) الإدارة العلمية (السلطوية) :(ScientificManagement)

يعبر هذا النمط عن اهتمام كبير بالإنتاج، وبتحقيق النتائج العالية حتى ولو تـم ذلك على حساب العاملين حيث يقل الاهتمام بهم إلى درجة كبـيرة (1)، ويعكـس هـذا النمط الإداري المبـادئ التـي نـادى بهـا فردريـك تـايلور في نظريتـه (الإدارة العلميـة)، ويؤمن القادة الإداريـون بوجـوب اسـتخدام السـلطة مـع المرؤوسـين لإنجـاز العمـل و أهمية فرض أساليب الرقابة الدقيقة على أعمالهم، ودائما يضعون تحقيق النتائج و كأنه الهدف الوحيد الذي يسعون إليه، حتى ولو تم ذلك على حساب العاملين ومشاعرهم.

3) النمط (9/1) الإدارة الاجتماعية:(Social club Management)

يعكس هذا النمط الإداري اهتماما كبيرا بالعنصر الإنساني، ويـتم ذلـك أحيانـا عـلى حساب تحقيقهم للأهداف الإنتاجية المطالبين بتحقيقها، وكثيرا ما يتمادى هؤلاء القـادة في تقدير أهمية مراعاة العلاقات الإنسانية، فيسعون بشتى الطرق للقضاء على أي مظاهر قد تنتج عنها خلافات بين العاملين، حتى ولو كان ذلك على حساب الإنتاج.

4) النمط (5، 5) الإدارة المتأرجحة: (Pendulum Management)

ويمكن تشبيهه ببندول الساعة الذي يستمر في التأرجح بين طرفي المدى الذي يتحرك فيه، ولا يثبت عند وضع معين، ففي بعض المواقف يلجأ القادة المنتمـون لهـذا الـنمط إلى أسلوب(9/1) وذلك عندما يشعرون بـاحتمال مـواجهتهم للمتاعـب مـن جانـب العـاملين، ولكن إذا هدأت حالة العمال قد يلجأون إلى النمط (1/9) فيضـغطون عـلى العـاملين مـن أجل الإنتاج، وكثيرا ما يؤمن هؤلاء القادة بأسلوب منتصف الطريق.

5) النمط (9/9) الإدارة الجماعية (إدارة الفريق):(Team Management)

إن القادة الذين ينتمون إلى هذا النمط الإداري يولون عناية فائقة و اهتمامـا كبـيرا لكل من بعدي الإنتاج و العاملين، فمثلا هؤلاء القادة يؤمنون بـأن العمـل الجماعـي يعـبر عن الركيزة الأساسية اللازمة لتحقيق الأهداف الإنتاجية الطموحة، وينبني ذلك على إيمـان عميق بأهمية العنصر البشري و إشباع الحاجـات الإنسـانية لـدى هـؤلاء، القـادة وبالتـالي يحققون مفاهيم المشاركة الفعالة للمرؤوسين في تحديد الأهداف واختيار أساليب التنفيذ والمتابعة اللازمة للأهداف المطلوب تحقيقها.

ويمثـل هـذا الأسـلوب القيـادي تسـود الجماعـة روح الفريـق، و مفـاهيم التعـاون الخلاقة، وتسود علاقات الإخاء و الود بين القائد و المرؤوسين، وبين المرؤوسين بعضهم مـع البعض.

ويعرض الأستاذ الدكتور سيد الهواري المقارنة التاليـة لهـذه الأنمـاط الخمسـة عـلى الوجه التالي، حيث عبر عن العمل أو الإنتاج بـ (ع) وعن الناس أو الأفراد بـ (ن) وفي نهايـة الثمانينيات قام كلٌّ من بليك و مكانزي بتطـوير نظريـة الشـبكة الإداريـة، وأضـافا نمطـين مركّبين هما:

6) الإدارة الأبوية (9+9)

يتكون هذا النمط من مزيج من النمطين (إدارة النادي، الإدارة السـلطوية)، ويرمـز له (9+9) باستخدام إشـارة (+) لتمييـزه عـن إدارة الفريـق(9/9)، وفيـه يسـتخدم القائـد الجانب اللين من (9/1) مـع الجانـب القـاسي مـن (1/9) معـا، فتجمـع بـين نقيضـين هـما الإهتمام بالإنتاج على حساب الأفراد والاهتمام بالأفراد على حسـاب الإنتـاج، فالقائـد هنـا كالأب الذي يعطف على أولاده، ولكنه صارماً معهم بحيث يأمرهم ويطلب منهم الإذعان، فهو يعتبرهم أقل منه معرفة وإدراكا للأمور.

7) الإدارة المتقلبة (Management volatile):

تتكون هذه الإدارة من مزيج من الأنماط الستة السابقة، حيث يستخدم القائد أحد الأنماط الستة أو مزيج منها، مما يناسب طبيعة المرؤوسين ويساعد القائد في الحصول على المنفعة الشخصية التي ربما يهدف إليها، ويمكن لهذا القائد أن يهدد المرؤوس أو يقـدم لـه منفعة شخصية بالمقابل أو يستغله و يضلله.

- الفرق بين الإدارة والقيادة:

فيما مضى كان العلماء والخبراء وليس العامة فقط يقومون بالدراسات التي تتناول مفهوم الإدارة ومع تحديات العصر العلمية أصبح مفهوم القيادة وأنماطها أعم وأشمل.

الإداري الناجح هو من يترجم القوانين النظرية بدقة، دون آثار سلبية مع تحقيق العدل بين مرؤوسيه.

بينما القائد الناجح هو من يترك أثراً لا ينسى لدى مرؤوسيه، حيث يتبعون نهجه في العمل حتى بعد انتقالهم إلى رئيس ثانٍ، ويعملون على نقل أسلوبه وحكمته وإنسانيته إلى غيرهم. والإداري هو من نتبع تعليماته مجبرين أما القائد فهو من نتبع تعليماته دون تذمر أو انتقاد. لذا يمكن التميز بين الإداري والقائد حيث أن:

*** القائد المتميز هو الذي يستطيع أن يستخلص من رجاله، أفضل ما يملكون من مهارات وقدرات عقلية ومهنية.**

*** فالقيادة سمة لا تخضع لقوانين علم الوراثة، ولا تكتسب بالمال، فالقائد هو القادر على فهم نقاط القوة والضعف في شخصيته.**

*** القائد يجيد اختيار الأسلوب والزمان المناسبين لإبراز قوته أو إخفاء ضعفه.**

*** يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية بحكمة حسبما يتطلب منه الموقف.**

*** لا يتردد في المبادرة باتخاذ قراره.**

*** قادر على تنظيم وقته وتوزيع العمل على مرؤوسيه بإنصاف.**

* دائم الاطلاع وباحثاً عن كل جديد في مجال تخصصه.
* يكون ليناً وقت اللين و حازماً وقت الشدة.
* قادراً على تفهم معتقدات وبيئة المجتمع الذي يتولى قيادته.
* قادراً على إعطاء أهمية أكثر للسلوك الإيجابي الصادر عن مرؤوسيه.
* على القائد أن يكون قدوة لغيره في احترامه لمشاعر مرؤوسيه ومشاركتهم مناسباتهم الاجتماعية.
* أن يضع حدوداً زمنية لإنجاز أهداف خطته بما يتناسب مع إمكانيات مؤسسته وقدرات منفذيها.

وهذا ما تتفق عليه معظم الدراسات لأن: "الانضباط التعاوني توليفة من النظريات المتعلقة بالسلوك والانضباط، مترجمة إلى مهارات واستراتيجيات عملية، وهذه النظريات عبارة عن أفكار حديثة ومحترمة حول التطور البشري والتواصل والتعاون". (البرت، 1999)

- وفيما يلي أهم مميزات القائد:
* يحدد دور المؤسسة وهدفها ويعيد تحديد الهدف.
* يهتم بتكيف المؤسسة مع القوة الخارجية، ويساعد في تحقيق المرغوب فيه.
* يحافظ على المؤسسة من التهديدات الخارجية.
* يركز على زيادة انتعاش المؤسسة، وتحقيق التوازن بين الأهداف ومصالح الأفراد.
* يلعب دوراً هاما في التأثير في السلوك التنظيمي، وتوفير المناخ التنظيمي الملائم
* يساعد على حفز الآخر (التابع) لتحقيق الأهداف.

ويتضح مما سبق أن هناك فرقاً كبيراً بين القائد والإداري؛ فالقائد يعتمد على إدارة التغيير والإبداع ويعمل بمفهوم إدارة التغير.

بينما الإداري يؤمن بإدارة التسيير للأعمال وتحقيق الأهداف، لذا فالقائد يحدد الاحتياجات اللازمة في الحاضر ويعمل على التخطيط والتنبؤ بالمستقبل، من خلال استخدام مجموعة من المفاهيم الإدارية الحديثة مثل: إدارة التغير والإبداع، ويتضح ذلك من خلال وجود الإصلاح والتطوير الإداري في تعظيم قدرات وإثراء إمكانات النظام المؤسسي تعتمد على تبنيها منهجية إبداعية، وبناء نظام مؤسسي فعال وتأمين استمراريته بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية وهذه لا يتحقق إلا بجهود إبداعية خلاقة، يعبر عنها فكر القيادة التي تقوم بتحديد الوظائف ونظم العمل في التفاعل والتكامل مع مقومات البيئة، ووفق معطيات المكان ومتطلباته.

كما أن استخدام الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي في المؤسسة التربوية هي من صميم عمل القائد في مؤسسته، وهي تشكل مجموعة من المرتكزات للنظرية الاستراتيجية حيث يستخدم القائد من خلالها التنبؤ الاستراتيجي، والأهداف طويلة المدى، والغايات والأغراض الرئيسة للمؤسسة، وتحديد نواحي القوة والضعف في البيئة الداخلية، وتحديد الغرض والمخاطر في البيئة الخارجية للمؤسسة، وتجديد البدائل المتاحة، وتحليل المواقف أو البيئة المتاحة، واتخاذ القرارات، وتخصيص الموارد اللازمة لتنفيذ الأهداف، والتقويم الاستراتيجي، والابتكار في مواجهة الظروف المتغيرة

وأخيراً حلقة وصل بين التنظيم وبيئته، وأمام هذا كله نجد أن الإداري لا يقوم بهذه الأدوار بل يحافظ على الأداء والتنظيم بفعالية عالية، دون النظر إلى الإبداع والتغير لأنّ الذي يهمه هو تحقيق الأهداف فقط، وليس التغير والإبداع، من هذا يكون دور القائد أشمل من الإداري وبالتالي فعلاً كل قائد يصلح أن يكون إدارياً لكن كل إداري لا يصلح لأن يكون قائداً. (http://forum. moe. gov. om)

- النموذج الإسلامي في القيادة

- مفهوم القيادة في الإسلام:

"القيادة في الإسلام تحمل معاني الأمامه والإمارة والولاية والرعاية، وتكون هذه في مجموعة أو تجمع من البشر، وهذا الجمع لا ينساق بشكل أعمى للقائد أو الإمام ولكنه يتفاعل تفاعلاً إيجابياً مع أميره".

لذلك نرى أن القيادة في الإسلام عرفت العناصر الثلاثة التي نادت بها القيادة الإدارية المعاصرة وهي:-

أ- الجمع من الناس.

ب- الشخص القائد.

ج- الهدف. (عبيدات، 1995).

فالقيادة في الإسلام كل من يتولى شيئا من أمور المسلمين العامة، فالخليفة وعماله وقادة جيوشه و القضاة ورؤساء الشرطة والوزراء، و غيرهم ممن يقومون بأعمال عامة في

الدولة هم المعنيون بكلمة القيادة الإسلامية، والقائد في الإسلام صاحب مدرسة ورسالة، و يدرك تمام الإدراك أن قيامه بإعداد أجيال من القادة من أسمى واجباته، وأمانة في عنقه، فنراه يقبل على أداء الواجب وعلى الوفاء بالأمانة بكل حماس وإخلاص وحيوية دافقة. ولنا في رسول الله صلى الله عليه وسلم، الأسوة الحسنة، فلقد كان الرسول الكريم عليه السلام، هو المعلم الذي تنزل عليه الوحي برسالة الإسلام ليبلغها للناس، وصاحب المدرسة التي تخرج منها قادة أمم، وأبطال حرب ورجال إصلاح، وعلماء و فلاسفة و رواد حضارة.

- أركان القيادة في الإسلام:

ترتكز القيادة في الإسلام على أسس راسخة الجذور والمعاني، سواء أكانتمن القرآن الكريم أم من السنة النبوية، ومن أهم هذه الأركان التي يجب أن يعتمد عليها القائد الإداري المسلم ما يلي:

1. الشورى:

ركن و أمر أكده القرآن الكريم في مواقع عديدة، ثم عمل بها قدوتنا رسول الله عليه الصلاة والسلام، ومن القرآن الكريم الآيات التالية: قوله تعالى: (قالت ياأيها الملأ أفتوني في أمري ما كنت قاطعة أمرا حتى تشهدون) ، (النمل:آية ٣٢).

وغير ذلك من الآيات كثير، و كلها تشير للقائد المسلم أن يجعل الشورى نصب عينيه و لا يتردد و لنا في رسول الله عليه الصلاة والسلام، أسوة حسنة فقد كان عمله وتطبيقه

للشورى أكثر، عن أبي هريرة رضي اللـه عنه قال: (لم يكن أحد أكثر مشورة لأصحابه من رسول اللـه و أحداث غزوة بدر و الخندق فيها أمثلة للشورى النبوية العملية).

2. القدوة الحسنة:

لابد للقائد الإداري أن يكون عمليا، و هذا ما أقصده من أن يكون قدوة حسـنة، فلابد أن ينزل إلى الميدان مع من هم تحت إمرته ليشاهدوا أنه أول من يرفـع العـبء، و يتحمل المسؤولية، و القدوة تكون في الخلق، و المعاملة، و في السلوك العملي، و خـير مثل قدوتنا) فما أمر بشيء إلا كان أول من عمل به، و ما نهـى عـن شيء إلا كـان أول من ينزجر عنه ومشاركته للصحابة في حفر الخندق خير شاهد على ذلك.

3. المؤمن كيس فطن:

هذا حديث شريف يعد ركناً من أركان القيـادة، فالقائـد المسـلم لابـد أن يكـون واسع الأفـق و الإدراك لمـا يـدور حولـه، و لمـا يريـد تنفيـذه مـن خطـط و مشـاريع و أهداف، مدركاً فطناً للنتائج المترتبة على العمليـة الإداريـة التـي يشرف عـلى تنفيـذها، فعليه أن يكون كما قال القائد الأول(المؤمن كيس فطن) و إذا علم مـن تحـت قيادتـه بما يمتاز من الكياسة و الفطنة زادت به الثقة و مالت إليه الأفئـدة، و اسـتطاع تحقيـق الأهداف بخير و سلام.

4. الكفاءة الإدارية:

تعد الكفاءة الإدارية ركناً مهماً، فعلى القائد المسـلم العمـل الجـاد و المسـتمر في تنميتها، و من وسائل ذلك ما يلي:

أ. العلم والتزود به.
ب. التزود بالخبرات التي مرت بها الإدارات المماثلة للإطلاع على نتائجها، والإفادة منها.
ج. التدريب و هو التـزود بالمعـارف علميـاً و عمليـاً حتـى يكـون في مقدمـة موظفيـه معرفة وعملاً، وبذلك يستشار و يشار إليه بالبنان.

- مبادئ و صفات القائد في الإسلام:

1. الشجاعة الشخصية والجلد: الشجاعة هي من الخواص العقلية التي تشـعر بـالخوف من الخطر أو الانتقاد، و لكنها تمكن الإنسان من الاستمرار في مواجهة ذلـك بهـدوء، و التصرف كما يجب في الظروف الحرجة، مع تحمل الآلام والجهد والمشـاق، فيجـب على القائد أن يتمتع بالشجاعة الأدبية و البدنية و الوقوف على جانب الحـق مهـما كانت الظروف، ومهما كانت المعارضة شديدة.
2. كمال الأخلاق، وحسن العشرة، وعزة النفس-:يجب أن يكون القائد خلوقا، و يتعـود على عزة النفس والكرامة.
3. الصبر مع قوة الاحتمال، والثبات على المبدأ بإرادة قوية و ثابتة، ا لصـبر في الشـدائد من أقوى أساليب كسب النصر و الوصول إلى الهدف النهـائي، و القائـد يجـب أن لا يجـــزع ولا يخـــاف و لا تهـــن قوتـــه قـــال تعـــالى :"يأيهـــا الـــذين ءامنوااستعينوابالصبروالصلوات إن اللـه مع الصابرين "(البقرة:آية ١٥٣).
4. بعد النظر: و هو توقع للأعمال المقبلة، بمعنى إدراك الأمور قبل وقوعها مع ضرورة تفكير القائد بكافة الاحتمالات القريبة و البعيدة، و إدخال أسوأ الاحتمالات في حساباته.

5. الشخصية و التواضع-:و يكون عن طريق تقدير النفس و احترامها، و عـدم الكـبر، و عدم إحاطة النفس بالمظاهر الكاذبة.
6. التوازن والاعتماد على النفس: الحياة معاناة قاسية تتطلب قـدرا كبـيرا مـن التـوازن النفسي، و الاعتماد على النفس، و ذلك بالسيطرة على الأعصـاب، و معالجـة المواقـف بهدوء و اتزان بدون تشنج و معاناة، و يؤدي الاعتماد على النفس إلى التأكد من تأدية الواجب بالشكل الصحيح، و تنفيذ المقاصد بإرادة قوية و ذكاء و فعالية. و قـد يعمـل التوازن الانفعالي للقائد على تآلف المجموع والتفافها حول قائدها.
7. الثقة و المحبة المتبادلتان: الثقـة والمحبـة مـن الصـفات الهامـة و الضرـورية للقائـد لتحسين العلاقة بكفاءةمع مرؤوسيه، فعلى القائد أن يمارس اللطف و الشـدة، و أن يبدوا ودودا أمام مرؤوسيه، يتحدث إليهم و يزورهم في مختلف الأوقات، يخفـف عـنهم احتياجـاتهم إذا كـان لـديهم أي منهـا، و يجـب أن لا يعـاملوا بطريقـة استبدادية. فالثقة و المحبة تنمي "روح الجماعـة"، و توحـد الجميـع نحـو الهـدف المشترك للوصول إلى المهمـة بـأعلى كفـاءة. و إن روح الجماعـة في أي عمـل شـبيهة بروح الفريق التي يتمتع بها فريق كرة القـدم الفـائز، و الأهميـة هنـا للجماعـة، و ليست للقائـد أو أي شـخص آخـر، و هـي شيء معـد ينتشرـ مـن خـلال المؤسسـة كوميض البرق، و روح الجماعة بهـا طاقـة و نشـاط نظـراً لأنـه بإمكانهـا أن تصـبح جـوهراً للحيويـة التـي تعـزز الاطمئنـان و الـولاء و الكبريـاء و الثقـة و الوحـدة و الأخوة.

8. روح الدعابة: الهشاشة و البشاشة و الابتسام من صفات القائد الناجح، و لكن يجب أن يكون دأب القائد فيها كدأبه في جميع مزاياه، يعطي كل مزية حقها و لا يأخذ من حق غيرها ليعطيها.

9. تحمل المسؤولية و تنميتها في المرؤوسين: الشعور بالمسؤولية يدخل ضمن مفهوم الواجب، فيجب على القائد أن يتحمل المسؤولية عن كل ما يفعله مرؤوسيه، أو ما ينتج عنهم من تقصير، مع أن هناك التزاما أدبيا من قبل القائد حول تعاونه مع الآخرين و معاونتهم في تنفيذ مهامهم و تنمية المسؤولية لدى المرؤوسين تتم بعدة وسائل منها:

أ. العمل على حسب التسلسل القيادي.

ب. تبليغ المرؤوسين ماذا يجب عمله دون بيان طريقة العمل، و تحميلهم مسؤوليات النتائج.

ج. تهيئة الفرص لأكبر عدد ممكن من الأفراد لممارسة واجبات القيادة.

د. السرعة في الاعتراف بإنجازات المرؤوسين عند إظهارهم الإبداع في عملهم.

هـ. التأكد من أن المهام تسند حسب المقدرة و الكفاءة.

و. النصح و المساعدة لمن هم تحت الرئاسة عند طلبهم لها.

ز. العدل بين المرؤوسين .

10. معرفة القائد لنفسه، ولرجاله، ولعمله-:يجب على القائد أن يعرف نفسه، فالإنسان الذي لا يعرف نفسه و مميزاتها، و لا يعرف قدراتها و حدودها، لا يرجى أن يكون قائدا. كما يجب عليه معرفة رجاله تماما، و يعرف نفسيتهم جيدا.

11. القرار الصحيح والسريع: إن مفهوم القرار هو الاختيار المدرك بين البدائل المتاحة في وقت معين لتحقيق هدف محدود.

- وهناك عدة وسائل لتطبيق هذا المبدأ، منها:

أ. تنمية عملية التسلسل المنطقي بالتمرين المتواصل في تقدير الموقف.

ب. التخطيط لكل حدث متوقع حسب الظروف و الوقت.

ج. الأخذ بالنصيحة، و الاقتراحات الواردة من قبل المرؤوسين قبل اتخاذ القرار.

د. تعميم القرار في وقت يفسح المجال للمرؤوسين لعمل الخطة الضرورية.

هـ. تشجيع التقديرات و التخطيط المشترك.

و. التأكد من أن المرؤوسين على علم بسياستك و خططك الحالية.

ز. الأخذ بعين الاعتبار تأثير القرار على المرؤوسين.

(http://olom. info/ib3/ikonboard. cgi)

- العوامل الهامة التي تميز القيادة الإسلامية هي:

أ – الولاء: إن ولاء كلٍّ من القائد والأتباع هو لله سبحانه وتعالى.

ب - الأهداف الإسلامية الكبرى: لا يقتصر فهم القائد الإسلامي لأهداف العمل من خلال أهداف أو مصالح المنظمة فقط، وإنما يفهمها في ضوء الأهداف الإسلامية الكبرى أيضاً.

ج - الالتزام بالشريعة والسلوك الإسلامي: لا يمكن أن يعلو القائد على واجب الالتزام بأوامر الإسلام واجتناب نواهيه، فهو يستمر في موقعه القيادي ما دام ملتزماً بأحكام

الشريعة. كما أن عليه في أداء مهامه القيادية أن يلتزم السلوك الإسلامي، ولا سيما عند التعامل مع معارضيه أو مع المنشقين عنه.

د - الأمانة الموكلة: يمارس القيادي المسؤول سلطاته كأمانة من اللـه يتعهد بما يترتب على ذلك من مسؤولية عظيمة. ويأمر القرآن الكريم القادة بأن يؤدوا واجبهم نحو اللـه سبحانه وتعالى وأن يبدوا الرأفة والشفقة تجاه مرؤوسيهم.قال تعالى: (الذين إن مكانهم في الأرض أقاموا الصلاة وآتوا الزكاة وأمروا بالمعروف ونهوا عن المنكر ولله عاقبة الأمور)، **(الحج:آية ٤١).**

رابعاً: مبادئ أساسية لممارسة القيادة:

هناك ثلاثة مبادئ أساسية تحكم عمل القيادة الإسلامية وهي: الشورى والعدل وحرية التفكير.

أ-الشورى:

وهي أول مبدأ في القيادة الإسلامية. لقد أوضح القرآن الكريم ضرورة التزام القائد المسلم بالتشاور مع أهل العلم والمعرفة، ومن بوسعهم تقديم النصح والمشورة الصحيحة، إذ قال تعالى: (والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم)، **(الشورى:آية ٣٨). كما وجه القرآن النبي صلى اللـه عليه وسلم نفسه للتشاور مع أصحابه وممارسة الشورى تمكّن أفراد الحركة من المشاركة في صناعة القرار، وتحكم سلوك القائد، وترشده في حالة الانحراف عن الأهداف الكلية والقائد غير ملزمٍ بممارسة الشورى في جميع الأمور.**

فالأعمال اليومية العادية لا تعامل بالأسلوب الذي تعامل فيه الأمور المتعلقة برسم السياسات وصياغتها، وعلى المنظمة أن تفرق بين ما هو يومي عادي وما عدا ذلك، طبقاً لحجم العمل واحتياجه والموارد البشرية المطلوبة والمعطيات القائمة. وعلى القائد أن يلتزم بما تحدده عملية الشورى من قرارات وأن يقوم على تنفيذها. وعليه أن يتجنب المناورة والتلاعب بالألفاظ لفرض آرائه الشخصية أو لنقض القرارات التي اتخذت عن طريق الشورى وتحدد النقاط التالية بصورة عامة نطاق ممارسة الشورى وهي:

1. يترك القرار في الشؤون الإدارية والتنفيذية للقائد المسؤول.
2. للقائد أن يبتّ في الأمور التي تساعد قرارات عاجلة، على أن يطرح ذلك على المسؤولين الآخرين في أول اجتماع لاحق أو عبر الاتصال الهاتفي.
3. على الأعضاء أو ممثليهم أن يكونوا قادرين على متابعة أداء القائد، ومساءلته بحرية ومن دون تحرّج أو تردد.
4. ينبغي تحديد السياسات والأهداف البعيدة المدى واتخاذ القرارات من قبل ممثلين منتخبين وبالتزام أسلوب الشورى، وينبغي ألا يترك للقائد المسئول وحده القيام بتلك المهام.

ب - العدل:

على القائد أن يعامل مع الأخرى بالعدل والإنصاف بغضّ النظر عن أجناسهم أو ألوانهم أو أصولهم القومية أو الدينية. والقرآن الكريم يأمر المسلمين أن يكونوا قوّامين بالقسط حتى في التعامل مع خصومهم، قال تعالى: (وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل)، **(النساء آية ٥٨).**

وبالإضافة إلى مراعاة المبدأ العام بأن العدل هو أساس المجتمع المسلم، فإن على القائد أن يقيم هيئة للقضاء والتحكيم داخل الحركة لتسوية المنازعات الداخلية وردّ المظالم، ويكون أفرادها من ذوى الدراية والتقوى والحكمة.

ج - حرية الفكر:

على القائد أن يوفر المناخ المناسب للنقد البنّاء للنقد البنّاء وأن يطالب به شخصياً، وللأعضاء حق التعبير الحر عن آرائهم وإبداء اعتراضاتهم والمطالبة بالردّ على أسئلتهم واستفساراتهم.

لقد اعتبر الخلفاء الراشدون ذلك أمراً أساسياً في قيادتهم، فحينما قاطعت امرأة مسنّة الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه وهو يلقى خطبة بالمسجد، أقر بخطئه في الحال، وشكر الله سبحانه وتعالى أن كان هناك من يقوم خطأه. كما سأل عمر بن الخطاب مرة الجمهور عما سيفعلونه، إذا ما خالف هو مبدأ من مبادئ الإسلام، فأجابه أحدهم بأنهم سوف يقوّمونه بسيوفهم فشكر أمير المؤمنين الله سبحانه وتعالى أن وجد في الأمة من يقوّم عمراً بسيفه إذا ضل.

وعلى القائد أن يسعى لتوفير المناخ المناسب للتفكير الحر والتبادل السليم للأفكار والنقد والشورى، كي يشعر الأفراد بالطمأنينة في النقاش وتداول ما يهمهم من أمور. والمسلمون مأمورون بتقديم النصيحة المخلصة إذا ما دعت الحاجة. حدّث تميم بن أوس أن النبي عليه السلام قال:«الدينُ النصيحةُ قلنا لِمن؟ قالَ: لله، ولرسولِهِ، ولكتابِهِ، ولأئمةِ المسلمينَ وعامتِهِم».

فالقيادة الإسلامية باختصار، هي قيادة لا تعرف الاستبداد أو الفوضى. فإذا ما انطلق القائد المسلم من مبادئ الإسلام متشاوراً مع زملائه باحترام وموضوعية، فأنه يتخذ القرارات بعدالة وتجرد قدر المستطاع، فهو ليس مسئولا أمام أتباعه ومرؤوسيه في الدنيا فحسب ولكنه - وهذا هو الأهم - مسئول أمام ربه سبحانه وتعالى. هذا النموذج للقيادة من خلال إشراك الآخرين هو النموذج الأفضل، لأنه ينمي آصرة الأخوة فيما بينهم، ويعزز مستوى أدائهم.

(http://www. ibtesama. com/vb/showthread)

أهم الدراسات التي أجريت في مجال القيادة الإسلامية، كانت دراسة قام بها د. زهاء الدين احمد سلامة عبيدات بعنوان (تحليل وتقويم القيادة والإدارة التربوية في الأردن في ضوء المنظور الإسلامي، 1995).

هدفت إلى التحقق من درجة التزام القيادة الإدارية التربوية في الأردن، على مستوى القيادتين العليا والوسطى، بمهمات القيادة والإدارة التربوية، وعوامل نجاحها وصفات القائمين عليها في ضوء الفكر الإسلامي المستند إلى نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

وقد اعتمد الباحث في دراسته المنهج التحليل الاستنباطي، واستطاع من خلال ذلك التوصل إلى أن العاملين في مجال الإدارة التربوية العليا والوسطى في الأردن يؤيدون الالتزام بالمبادئ القيادية الإدارية الإسلامية، كما وردت بأداة البحث، ويعتبرونها السبيل الذي يخلص الإدارة التربوية من المشكلات والمعيقات التي تحول دون بلوغ الأهداف المتوخاة.

وكانت أهم التوصيات التي قدمها: ضرورة التنمية الإدارية للقادة التربويين في ضوء الفكر الإسلامي وإأجراء مزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال.

- مستويات القادة التربويين:

*** هناك نوعان من القيادة:-**

1. القيادة التي تفرضها الوظيفة.

2. القيادة النابعة من الجماعة.

وتعين السلطات القائد من النوع الأول من خارج الجماعة، أما في النوع الثاني فتنبع القيادة من أي عضو في الجماعة، ويعترف بها أعضاء الجماعة وعلى ذلك صنف علماء الإدارة القادة التربويين إلى ثلاثة مستويات.

1. المستوى الأول: هو المستوى المركزي المتمثل في وزير التربية والتعليم و مرؤوسيه من القيادات الإدارية.

2. المستوى الثاني: هو المستوى اللامركزي المتمثل في مدير التربية والتعليم في المديريات و المحافظات ومرؤوسيه.

3. المستوى الثالث: هو المستوى الإجرائي المتمثل في مدير المدرسة (سمعان، 1975).

"لذلك من الخطأ أن ننظر إلى التربية والتعليم على أنهما عملان فنيان بل هما أولاً وقبل كل شيء فعلان سياسيان، إذ إنّهما يعنيان بتكوين أفراد المجتمع وصياغة مستقبله، فنجد الحكومات في العديد من البلدان إن لم يكن كلها تحرص على السيطرة على التعليم، وتوجيهه وفق رؤيتها لمصالحها الوطنية، ومصالح شعوبها" (التعليم في الأردن واقع وتحديات).

الفصل الرابع
القيادة التربوية طريق إلى نمو المجتمع
Educational leadership through the growth of community

"لاتكسب الحروب بخوض المعارك، بل تكسب باختيار المعارك" (جورج باتون)

- مدخل

مع نهاية الحرب العالمية الثانية، دخلت دول العالم في صراع، أي منها تكمل سيطرتها على باقي الدول، وبدأت الحرب مجدداً بأشكال مختلفة، مثل التنازع على مصادر المياه، والاستيلاء على الدول التى تملك آبار النفط، إلا أن بعض الدول وخاصة المهزومة لم تشترك في ذلك السباق، بل تراجعت واعتبرها البعض اكتفت بالهزيمة، الا أنها فاجأت العالم بعد عقدين من الزمن بأنها أاصبحت المسيطرة على العالم من خلال التعليم، إذ نجد أن نيوزيلنده تتميز في تعليم القراءة، وهولندا في تعليم الرياضيات واللغات الاجنبية، وألمانيا في التعليم الثانوي وتدريب المعلمين، وإيطاليا في التعليم قبل المدرسة، والسويد في برامج تعليم الكبار. (عماد الدين، 1992، رسالة المعلم)

وبعد الحرب العالمية الثانية، قامت كل من اليابان وألمانيا بإعادة بناء النظام التعليمي فيها، لبناء المجتمع على أاسس جديدة والوصول إلى مخرجات جديدة، نتج منها قادة في مختلف المجالات، قادت اليابان إالى أن تصبح من الدول العظمى، وقياسا عليها كوريا، وألمانيا.

- النموذج الياباني في الإدارة التربوية:

اليابان تعتبر دولة متميزة ونموذج يحتذى به، من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات في المجتمع الياباني، ومن الأمور المتفق عليها عالميا أن إعادة اليابان لبناء الهيكل التعليمي بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية، كان هو سر تفوقها، حيث إن بناء نظام تربوي وإدارة تربوية متناسقة، ساعد على تحقيق أهداف السياسات التربوية اليابانية.

وقد ذكر الحوامدة في رسالة المعلم (1996)، أن الإدارة التربوية في اليابان تتشكل من حلقات متصلةَ مع بعضها، وتشرف على التربية بشكل تشاركي يجمع بين المركزية واللامركزية، وهذه الحلقات:

- وزارة التربية والتعليم والثقافة:

تتولى الحكومة الإشراف على التربية بوساطة هذه الوزارة، التى تعد الجهة الرئيسة التى تشارك مجلس الوزراء والمجلس التشريعي المسؤولية التعليمية ورسم السياسات على المستوى القومي.

- المجلس المركزي للتعليم:

وهو مجلس يقدم المشورة لوزير التربية والتعليم والعلوم والثقافة. ويقدم له التوصيات الخاصة بالإصلاحات التربوية، بعد أن يجري دراسات وأبحاثا جادة ومتأنية.

- المجلس التعليمي للإقليم أو الولاية:

في كل إقليم أو ولاية، هيئة للتعليم تدير شؤون التعليم محليا، وتتكون من خمسة أعضاء ويقوم هذا المجلس بعدة مهمات أهمها:-

أ) الإشراف على شؤون التوظيف في معاهد التعليم العام في الولاية، وعلى برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين .
ب) شراء المواد التعليمية واستخدامها.
ج) يعين مفتش عام للتعليم الذي يعد المسؤول التنفيذي الرئيس، ويكون هذا المفتش مسؤولاً أمام المجلس وعليه تنفيذ السياسات والإجراءات التى يقترحها أو يقرها المجلس.

- المجلس التعليمي للبلدية:

تشكل كل بلدية مجلسا للتعليم. يتكون من ثلاثة الى خمسة أعضاء، وظيفة هذا المجلس تتمثل في:
أ)إنشاء معاهد التعليم في البلدية وإدارتها .
ب) ادارة شؤون العاملين في المعاهد التعليمية .
ج) واختيار الكتب المدرسية للمدارس الابتدائية والثانوية .
د) تقديم النصح والتوجيه للمؤسسات التعليمية.

- إدارة المدارس:

يلعب مدير المدرسة الدور الرئيس إداريا وفنيا في المدرسة، ويعد بحق القائد التربوي الأول، ويساعده في إدارة المدرسة مساعد المدير (المعلم الأول) .

ويمتاز مدير المدرسة اليابانية بدرجة عالية من النضج، وبخبرة تعليمية وإدارية واسعة، بحيث يكون قد مضى عليه ما لايقل عن عشرين سنة في التعليم، وأن يكون قد عمل مساعدا

للمدير قبل أن يصبح مديراً، ومن الجدير بالذكر أن متوسط عمر مدير المدرسة الابتدائية هو (54) سنة، ويتمتع مدير المدرسة بصلاحيات إدارية نهائية فيما يتعلق بمدرسته، على الرغم من كونه مسؤولا أمام مجلس التعليم في منطقته، وتشمل الصلاحيات: الإشراف الإداري التام على المدرسة بما فيها من معلمين ومستخدمين، والإشراف التربوي على المعلمين، واختيار المعلمين وتقويمهم، ويوجد في كل مدرسة جهاز إداري مساعد يمتاز بكبر عدده.

-مميزات نظام الإدارة التربوية في اليابان:

من أهم ما يميزالإدارة التربوية في اليابان عدة نقاط أبرزها:

1- إتاحة المشاركة في الإدارة: إذ تشارك السلطات القومية والإقليمية والبلدية في الإدارة.
2- المزج بين المركزية واللامركزية: فالسلطة المركزية تلعب دوراً في الإدارة، ولكن مبدأ المشاركة يحدد هذا الدور، ويجعله منسجما مع آراء الشعب والسلطة الإقليمية والبلدية.
3- الاتصال: تضم الإدارة اليابانية شبكات اتصال منوعة بين الوزارة والسلطات الإقليمية والمحلية، ومؤسسات البحث المختلفة، والوزارات الأخرى، وأولياء أمور الطلبة . وذلك لإجراء المزيد من التعاون في الأمور التربوية .
4- التخطيط: تعتمد اليابان للسياسة التربوية تخطيطا تشاركيا، والذي يمتاز بالتأني الشديد قبل التنفيذ، فعندما يراد اتخاذ قرار مهم في منظمة يابانية، فإن كل الذين سيتأثرون بهذا القرار يتم إشراكهم في اتخاذه، وتسند للفريق مهمة التحدث مع هؤلاء الاشخاص المعنيين، ويقوم الفريق بتكرار ذلك إلى أن يتم التوصل الى إجماع حقيقي.

5- اعتماد البحث العلمي كعنصر لرسم السياسات وإعادة تشكيلها.
6- التدريب: تولي اليابان أهمية كبرى لإعداد رجال الإدارة والتخطيط للقيام بمهماتهم على أفضل وجه.

إن استعراض نموذج الإدارة في اليابان، يوضح أهمية دراسة مدخلاتأي نظام تعليمي أو تربوي، لأن ذلك يقود إلى التخطيط الجيد للتنفيذ، بانتظار مخرجات فعالة ومتفاعلة لتقود المجتمع الى النمو والتطور، ومبادرة مدرستي، جائزة المعلم المتميز، المدير المتميز مدخلات لنظام تربوي تستحق الدراسة والتقييم.

-النموذج الأردني في الإدارة التربوية:

توجت الأنشطة والحراك التربوي في الأردن، عبر مجموعة من الأنظمة والتعليمات التى جاءت المبادرات الملكية السامية معبرة عنها ومطورة لها، ومن هذه المبادرات:

أولا: جائزة المعلم المتميز:

لقد جاءت جائزة المعلم المتميز؛ لتكريم المعلم وإثارة الدافعية لدى المعلمين للإبداع والعمل بحماس لتحقيق أهداف السياسات التربوية، وكان من نتائج التقييم للجائزة أان المعلم المتميز يسانده ويدفعه للتميز مدير متميز لذا جاءت الدورة الرابعة من الجائزة تكريم المعلم المتميز والمدير المتميز، وإدراكا من جلالة الملكة رانيا العبدالله، وأصحاب القرار التربوي في الأردن أنّن البيئة المدرسية أحد العوامل الهامة التي تعمل على تحفيز المعلم والمدير والطالب للنجاح، وأنها بما تشمله من بناء، وموارد مادية وفنية، وتعاون مع أفرادالمجتمع المحلي،

ومؤسسات المجتمع المحلي جاءت مبادرة مدرستي، وفيما يلي سنستعرض هذه المبادرات الثلاث تبعا لترتيبها الزمني:

تهدف جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز، إلى تعزيز وتجذير ثقافة التميز عن طريق نشر الوعي بمفاهيم الأداء المتميز، وإبراز وتحفيز المعلمين المتميزين.

وقد طوّر أنموذج الجائزة بالتعاون مع خبراء بنماذج التميز العالمية والمحلية في مجال التربية والتعليم. ويستند أنموذج جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز على الركائز التالية:

- النزاهة والشفافية.
- العدالة.
- التركيز على الطالب.
- التركيز على العمليات.
- التركيز على النتاجات.

ويتكون أنموذج الجائزة من تسعة معايير مترابطة ومتكاملة هي: الفلسفة الشخصية والقيم الأساسية، وفاعلية التعليم، وإدارة الموارد، والتنمية المهنية الذاتية المستدامة، ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وعلاقات العمل والتعاون والالتزام الوظيفي، والابتكار والإبداع، والتقويم، والنتاجات والإنجازات، والتي تحقق بمجملها ثقافة التميز في البيئة التربوية الأردنية.

- الجائزة:

- نجحت الجائزة في إيجاد بيئة خصبة لتبادل الأفكار والخبرات ما بين التربويين، كما تمكنت من بناء قنوات التواصل بين مختلف أطراف العملية التربوية، وذلك عبر بناء قاعدة معلومات وطنية توثق التميز التربوي.
- تعمل الجائزة عن كثب مع الفائزين ابتداء من التعريف بهم، وتعميم خبراتهم وتميزهم بما يحقق أهداف الجائزة، وينشر رسالتها على مدى أوسع، يشمل جميع المعلمين، ووصولاً إلى تنمية خبراتهم وسد الثغرات بالتعاون مع جهات مختلفة.

ويتلخص عمل الجائزة مع الفائزين من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي: نشاطات التنمية المهنية، ونشاطات نشر التميز والنجاحات، والعمل مع الجائزة كسفراء لها في الميدان.

- استطاعت الجائزة أن تؤسس لمصداقية تستقطب دعم مؤسسات محلية وعالمية، حيث يتلقى مكتب الجائزة بعثات دراسية ودعوات للفائزين للمشاركة بأحداث تربوية محلياً وعالمياً.
- ساهمت المصداقية والموضوعية التي التزمت بها الجائزة منذ يومها الأول في كسب ثقة المعلمين والمعلمات في الأردن وتبدى ذلك من خلال نسب المشاركة في دورات الجائزة الثلاث:

المؤشر	عام 2007	عام 2008	عام 2009
المتقدمون	1309(208 %)	1190(205 %)	1509(2.9 %)
الترشيحات	3520	4484	5588
أعداد الفائزين	29	27	25

- فئات الجائزة

- الفئة الأولى: الروضة والتعليم الأساسي (من الصف الأول حتى الثالث).

- الفئة الثانية: التعليم الأساسي من الصف الرابع حتى الثامن.

- الفئة الثالثة: التعليم الأساسي في الصفين: التاسع والعاشر.

- الفئة الرابعة: التعليم الثانوي – الأكاديمي في الصفين: الحادي عشر والثاني عشر.

- الفئة الخامسة: التعليم الثانوي - المهني في الصفين: الحادي عشر والثاني عشر.

1. يشمل التعليم الأكاديمي التخصصين العلمي والأدبي وتخصص إدارة المعلومات والشريعة والتعليم الصحي (التمريض).

2. يشمل التعليم المهني بقية التخصصات غير المشمولة في التعليم الأكاديمي.

أولا: جائزة المعلم المتميز

- مؤهلات الترشيح:

للتقدم إلى جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز، يجب أَنْ يتوفر في المرشَّح الشروط الآتية:

* خبرة تدريس ثلاث سنوات على الأقل في الأردن، ويجب أن تكون السنة الدراسية عند التقدم للجائزة هي السنة التدريسية الرابعة.
* أن يكون قد عمل على الأقل لمدة سنة دراسية كاملة (غير متضمنة السنة الدراسية التي تم التقدم فيها للجائزة) في مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية.
* أن يكون المرشَح عند تقديم الطلب ممارساً للتَعليم، بدوام كامل في مدرسة حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن وفي الفئة التي يتقدم إليها.
* سنة تقديم الطلب يجب أن تكون على الأقل السنة الرابعة من التدريس
* معلمو مدارس الثقافة العسكرية مؤهلون للترشيح. (التأكد من ترتيبها)

- يستثنى من الترشيح للجائزة:
* كل من فاز بالجائزة في المراكز الأولى أوالثانية، أوعلى مستوى المديرية في الدورة الأولى للجائزة.
*كل من لم تنطبق عليه مؤهلات الترشيح ولم يلتزم بتعليمات الجائزة.

-مراحل الترشيح:

1. مرحلة الترشيح:

على الراغبين في التقدم للجائزة من المعلمين والمعلمات، والذين تنطبق عليهم مؤهلات الترشيح، مراجعة منسق الجائزة في المديرية التي يتبعون لها وذلك لتعبئة أنموذج الترشيح الخاص الموجود عند منسق الجائزة.

ومن الممكن أن يقوم أي من له علاقة بالمرشّح من مدير مدرسة، أو مشرف أو زميل في العمل، أو ولي أمر أو طالب أو أي فرد من أفراد المجتمع المحلي، بترشيح من يراه مناسباً وذلك بمراجعة منسق الجائزة في المديرية التي يتبع لها المرشّح، لتعبئة أنموذج الترشيح الخاص الموجود عند منسق الجائزة. وسيقوم منسق الجائزة بتسليم المعلم المرشّح طلب الترشيح المعتمد لعام 2009.

2. مرحلة استكمال تقديم الطلب:

1- إجابات المعايير:

يتكون طلب الترشيح من تسعة معايير شاملة، تؤدي بمجملها إلى تحقيق ثقافة التميّز في البيئة التربوية، وقد قامت الجائزة بوضع قائمة المصطلحات لمساعدة المعلم على الفهم العام للمعايير. فعلى المعلم أن يوضّح كتابةً كيفية تطبيقه لجميع هذه المعايير، والتي تتطلب من المعلم التمعّن فيها وبذل الجهد، وتخصيص الوقت الكافي ليجد الفائدة من هذه التجربة في تطوير نفسه، وتحسين أدائه في البحث عن التميز، سواء أفاز بالجائزة أم لم يفز. ويجب أن تعكس إجابات المعايير فلسفة المعلم وشخصيته.

2- تعبئة النماذج المرفقة:

- غلاف طلب الترشيح: يقوم المعلم المرشّح بتعبئته والتوقيع عليه ليطلب بموجبه الترشّح للجائزة.
- البحث عن أنموذج (1).

- أنموذج رقم (2)
- مؤهلات الترشيح: هذا الأنموذج يساعدنا في التأكد من أن المعلـم يسـتوفي المتطلبـات المؤهلة للمشاركة في هذه المنافسة. وبعـد تعبئـة الأجـزاء (1-2) يقـدم الأنمـوذج إلى مدير مدرسته لإكمال الجزء الخاص بالمدير، وإعادته إلى المعلم ليقوم باستكمال بقية الأجزاء المطلوبة في الأنموذج، ثم إضـافته إلى بقيـة وثـائق الطلـب ليـتم تسـليمها إلى منسق الجائزة في مديرية التربية والتعليم في منطقته.
- تسليم الطلب للمنسق: يقوم المعلم المرشّح بمراجعة المنسق لاستلام أنموذج "الترشيح من قبل الغير" -إن وجد- ليتم إرفاقه مع باقي الوثائق والـنماذج المطلوبـة ووضـعها في مغلف، على أن يتم إغلاق المغلف أمام المنسق وتعبئة بيانـات اللاصـقة، واسـتلام قسيمة من المنسق تثبت ذلك.

(يوجد لائحة تفقدية مرفقة بطلب الترشيح خاصة بالمعلم المرشّح لمساعدته على تعبئة الأوراق وبيان النماذج المطلوبة وتفقدها).

3. مرحلة التأكد من الأهلية:

تتأكد إدارة جمعية الجائزة في هذه المرحلة من أهلية جميع الطلبات، وفي حالـة استبعاد أي طلب يتم إبلاغ المعلم المعني برسالة خطيّة توضح أسباب الاستبعاد.

4. مرحلة التقييم:

بعد الانتهاء من مرحلة التأكد من الأهلية، تبدأ مراحل التقييم التالية:

1) مرحلة التقييم الكتابي:

بعد الانتهاء من مرحلة التأكد من الآهليـة، يـتم توزيـع الطلبـاتِ المؤهّلـة عـلى المُقيمّين؛ لإجراء التقييم استناداً إلى معايير الجائزة؛ حيث تقـيم المعـايير الثمانيـة الأولى من خلال تقيـيم سـلامة ومنطقيـة وتـرابط وتكامـل المنهجيـات، بالإضـافة إلى نظاميـة وشمولية التنفيذ، ومدى المراجعة والتقويم بهـدف التطـوير المسـتمر. أمـا بالنسـبة إلى المعيار التاسع الخاص بالنتاجات فيتم تقييم النتاجات/الإنجازات على أسـاس شـموليتها واتجاهها النمطي والمقارنات المرجعية مع الممارسات الفضلى.

2) مرحلة الزيارات الميدانية:

يقوم فريق مقيّمـي الجـائزة بزيـارات ميدانيـة للمعلمـين الحاصـلين عـلى أعـلى التقديرات، وذلك في مواقع عملهم، بهدف تقييم ما ورد في طلب الترشيح، ودعم ذلـك بأدلة واقعية تأكيداً على الأصالة والمصداقية، مـع الحـرص عـلى تـزامن الحصـة الصـفية التي تعطى مع الخطة التربوية والزمنية، لضمان النزاهة في عملية التعليم. كما يحـرص المقيّمون على مقابلة المعنيين من الطلبة، ,وأولياء الأمـور والـزملاء وغـيرهم مـن أفـراد البيئة التربوية والمجتمع المحلي، وذلك لاستكمال عملية التقييم بشكل متكامل.

3) مرحلة المقابلات الشخصية:

تتم دعوة المعلمين المرشحين للفوز بالجائزة الذين تمت زيارتهم في موقع العمـل إلى المقابلة الشخصية مع اللجنة الفنية استكمالاً لمراحل عملية التقييم.

5. مرحلة التدقيق:

تقوم هيئة الجائزة بتدقيق الطلبات في مراحل مختلفة من التقييم حرصاً على عدالة التقييم والتأكد من استحقاق النتائج.

6. مرحلة تحديد الفائزين والتقارير النهائية:

يتم تحديد الفائزين من خلال مجموع التقديرات النهائية عن كل مرحلة تقييم (كتابي/ ميداني/ مقابلات شخصية) وسيكون هناك خمسة فائزين بالمركز الأول على مستوى المملكة (واحد عن كل فئة من فئات الجائزة)، وعدد من الفائزين بالمركزين الثاني والثالث. هذا ويتم حجب الجائزة عن المركز الذي لا يحقق مستوى التميّز المطلوب تربويّاً والذي لا يعكس رؤية الجائزة.

كذلك تقوم هيئة المقيمين بكتابة تقرير عن كل مؤهل ميدانياً يتضمن نقاط القوة ومجالات التحسين، وتقوم إدارة جمعية الجائزة بإرسال التقرير النهائي لكل معلم للاستفادة منه، بالإضافة إلى وضع التقرير الشامل لكل فئة على الموقع الإلكتروني.

7. حفل التكريم:

يتم تكريم جميع الفائزين في مراسم الاحتفال في منتصف شهر تشرين الثاني 2009، كما يتم إرسال رسائل شكر لجميع المعلمين المؤهلين لمرحلة التقييم الكتابي والذين لم يحالفهم الحظ للوصول إلى مرحلة التقييم الميداني.

- معايير الجائزة لعام 2009:

سيتم تقييم المعلم المتميز وفق المعايير التالية وحسب العلامات المقررة لكل منها:

- الفلسفة الشخصية والقيم لأساسية	15علامة
- فاعلية التعليم	20 علامة
- إدارة الموارد	5 علامات
- التنمية المهنية الذاتية المستدامة	10 علامات
- مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي	10 علامات
- علاقات العمل والتعاون والالتزام. الوظيفي	5 علامات
- الابتكار والإبداع	10 علامات
- التقويم	10 علامات
- النتاجات/الإنجازات	15 علامة
المجموع	100 علامة

- الحوافز والمكافآت:

يحظى المعلمون المتميزون بتكريم ملكي، يتمثل بحضور جلالة الملكة رانيا العبدالله المعظمة الاحتفال، وتسليم الجوائز والشهادات، إلى جانب الجوائز المادية التي يحصلون عليها والتي تتمثل بما يلي:

- المركز الأول يمنح مبلغ 3000 دينار أردني.
- المركز الثاني يمنح مبلغ 1500 دينار أردني.
- المركز الثالث يمنح مبلغ 1000 دينار أردني.

تمنح شهادات التقدير إلى جميع المشاركين الواصلين "إلى المرحلة النهائية، ولا ينتهي دور الجائزة بالتكريم الذي يحصل عليه الفائزون في الحفل النهائي، بل يبدأ عندها عمل الجائزة عن كثب مع الفائزين، ويتم ذلك من خلال نشاطات التنمية المهنية، ونشاطات نشر نجاحات الفائزين وإتاحة تبادل الخبرات والتعريف بالمتميزين، إلى جانب مساهمة فائزي الجائزة بجميع مراكزهم في نشر رسالة الجائزة كسفراء لها في الميدان داخل وخارج المملكة الأردنية الهاشمية".

ثانيا :جائزة المدير المتميز:

وبعد وصول جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز إلى حالة من النضوج بما يسمح بالتوسع بهذه التجربة الرائدة، والتوجه إلى فئات أخرى، تفضّلت صاحبة الجلالة الملكة رانيا العبدالله المعظمة بالإعلان عن جائزة الملكة رانيا العبدالله للمدير المتميز في حفل تكريم جائزة المعلم المتميز بدورتها الثالثة لعام 2008، لتنطلق في دورتها الأولى اعتباراً من عام 2009 بواقع مرة كل عامين، وذلك إيماناً بأهمية دور مدراء المدارس كقياديين وإداريين في توجيه وتشجيع المعلمين، وإعطائهم الدعم اللازم للمشاركة والارتقاء، إلى جانب دورهم كقادة تحويليين في توفير الحافز والقوة الدافعة لتقدم مسيرة التعليم بأكملها، وتجسيدهم للقدوة ضمن المنظومة التربوية، بما ينعكس إيجابياً على البيئة التربوية.

تم تطوير معايير الجائزة استناداً إلى أبرز المعايير التربوية العالمية، حيث تمّت دراسة المعايير العالمية الخاصة بالمدير المتميز وتحديد ما يتوافق منها مع البيئة التربوية الأردنية، بناءً

على ورشات عمل ضمت مجموعة من المختصين التربويين الأردنيين، منهم مشرفون تربويـون مـن وزارة التربيـة والتعلـيم وعـدد مـن مـديري المـدارس الحكوميةوالخاصـة والمختصين من الجامعات الأردنية إلى جانب اللجنة الفنية للجائزة.

- فئات الجائزة:

- الفئة الأولى: مديرو/مديرات المدارس التي يكون عدد طلبتها 300 طالب/ طالبة أو أقل.
أ. إناث: مديرات المدارس من الفئة الأولى.
ب. ذكور: مديرو المدارس من الفئة الأولى.

الفئة الثانية: مديرو/مديرات المدارس التي يزيد عدد طلبتها عن 300 طالب/ طالبة.
أ. إناث: مديرات المدارس من الفئة الثانية.
ب. ذكور: مديرو المدارس من الفئة الثانية.
* في حال كانت المدرسة مختلطة تحدد الفئة حسب جنس المدير/ة.
* سيتم الإعلان عن فائزين ذكور وفائزات إناث عن كل فئة بالإضـافة لإعـلان فـائز أول للفئة بغض النظر عن جنسه.

- مؤهلات الترشيح:

عند ترشيح المدير لنفسـه، أو ترشـيح الآخـرين لـه للتقـدم إلى جـائزة الملكـة رانيـا العبداللـه للمدير المتميز يجب أن تتوفر فيه الشروط التالية:

* أن يكون المسمى الوظيفي مديراً.
* أن يكون قد مضى على خدمته ثلاث سنوات مديراً لمدرسة حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم، في الأردن. (مديرو مدارس الثقافة العسكرية مؤهلون للترشيح).
* أن يكون ذا خبرة في التعليم مدة لا تقل عن خمس سنوات.
* أن يكون حاصلاً على مؤهل تربوي لا تقل الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة، بعد الدرجة الجامعية الأولى- بكالوريس. (ينطبق هذا الشرط على مديري ومديرات المدارس الذين تم تعيينهم في عام 2006 فقط).

- يستثنى من الترشيح للجائزة كل من:
- تغيّب عن مرحلة التقييم الميداني، أو المقابلات، لأسباب مختلفة (السفر، التقاعد، الاعتذار، تغير المسمى الوظيفي).
- يعمل حالياً مديراً في إحدى المراكز الرياديّة.
- لم تنطبق عليه مؤهلات التّرشيح، و/أو من لم يلتزم بتعليمات الجائزة.

-مراحل الجائزة

1. مرحلة الترشيح:

على مديري /مديرات المدارس الحكومية، الراغبين في التقدم لجائزة الملكة رانيا العبدالله للمدير المتميز والذين تنطبق عليهم مؤهلات الترشيح، مراجعة منسق الجائزة في المديرية التي يتبع لها، وذلك لتعبئة أنموذج الترشيح الخاص الموجود عند منسق الجائزة.

يحق من لـه علاقـة بالمـدير المرشّـح (مشرف أو زميـل في العمـل أو ولي أمـر أو طالب أو أي فرد من أفراد المجتمع المحلي)، ترشيح المدير/ المـديرة الـذي يـراه مناسـباً وذلك بمراجعة منسق الجائزة في المديرية التي يتبع لها المرشّح، لتعبئة أنموذج الترشيح الخاص الموجود عند منسق الجائزة. وسـيقوم منسـق الجـائزة بتسـليم المـدير المرشّـح طلب الترشيح المعتمد لذلك العام.

2. مرحلة التقييم الذاتي:

يقوم المدير المرشّح بإجراء التقييم الذاتي حسب أنموذج رقم (2)، والـذي اسـتند بتصميمه على تحليل كافة متطلبات تحقيق معايير التميز التي وردت بأنموذج الجـائزة والتي تساعد المدير على تقييمه لنفسه، قبل الدخول بمراحـل الجـائزة، فتعطيـه مـؤشراً لمدى توافر متطلبات معايير التميز لديه، مما يخوّله استكمال مراحل الترشـيح، أو تثـير الدافعية لديه لاستكمال الحدالأدنى المطلوب تحضيره للدورة اللاحقة.

3. مرحلة استكمال تقديم الطلب:

1- إجابات المعايير:

يتكون طلب الترشيح من ثمانية معايير شاملة، تؤدي بمجملهـا إلى تحقيـق ثقافـة التميّز في البيئة التربوية، وقد قمنا بوضع قائمة المصطلحات لمساعدة المدير على الفهـم العام للمعايير. فعلى المدير أن يوضّح كتابةً كيفية تطبيقه لجميع هذه المعايير، والتي

تتطلب من المدير إعمال فكره وبذل جهده وإعطائها الوقت الكافي، ولعله يستفيد من هذه التجربة في تطوير نفسه وتحسين أدائه، سعياً إلى التميز، سواء أفاز بالجائزة أم لم يفز. ويجب أن تعكس إجابات المعايير فلسفة المدير وشخصيته.

2- تعبئة النماذج المرفقة:

* غلاف طلب الترشيح: يقوم المدير المرشّح بتعبئته والتوقيع عليه، والذي بموجبه يطلب الترشح للجائزة.
* أنموذج رقم (2) - مؤهلات الترشيح: هذا الأنموذج يساعدنا في التأكد من أن المدير يحقق المتطلبات المؤهلة للمشاركة في هذه المنافسة. وبعد تعبئة الأنموذج من قبل المدير يقدمه إلى مدير التربية، لإكمال الجزء(5) والمصادقة على الأجزاء (1-2-3-4)، وإعادته إلى المدير المرشّح لإضافته إلى بقية وثائق الطلب عند تسليمه إلى منسق الجائزة في مديرية التربية والتعليم في منطقته.
* رسالة التوصية: المدير المرشّح بحاجة إلى رسائل توصية حسب قالب الرسالة المرفق بالطلب (لا تقل عن رسالة واحدة ولا تزيد عن ثلاث رسائل) من الجهات التالية:مدير تربية و/أو مدير إداري و/أو مدير فني و/أو مشرف و/أو مدير زميل. توضع الرسائل في مغلفات مغلقة من قبل كاتب رسالة التوصية وترفق مع طلب الترشيح.
* تسليم الطلب للمنسق: يقوم المدير المرشّح بمراجعة المنسق لاستلام المغلف الخاص وأنموذج "الترشيح من قبل الغير" -إن وجد-؛ ليتم إرفاقه مع باقي الوثائق

والنماذج المطلوبة، ووضعها في المغلف الخاص، وإغلاقه وتسليمه إلى المنسق مقابل قسيمة تثبت ذلك.

(يوجد لائحة تفقدية مرفقة بطلب الترشيح خاصة بالمدير المرشّح؛ لمساعدته على تعبئة الأوراق وبيان النماذج المطلوبة وتفقدها).

4. مرحلة التأكد من الأهلية:

تتأكد إدارة جمعية الجائزة في هذه المرحلة من أهلية جميع الطلبات، وفي حالة استبعاد أي طلب يتم إبلاغ المدير المعني برسالة خطيّة توضح أسباب الاستبعاد.

5. مرحلة التقييم:

بعد الانتهاء من مرحلة التأكد من الأهلية، تبدأ مراحل التقييم التالية:

1) مرحلة التقييم الكتابي:

يتم توزيع الطلباتِ المؤهّلة على المُقيمّين؛ لإجراء التقييم الكتابي المقدم من المدير المرشّح، استناداً إلى معايير الجائزة؛ حيث تقوم المعايير السبعة الأولى من خلال تقييم سلامة ومنطقية وترابط وتكامل المنهجيات، بالإضافة إلى نظامية وشمولية التنفيذ، ومدى المراجعة والتقويم بهدف التطوير المستمر. أما بالنسبة إلى المعيار الثامن الخاص بالنتاجات فسيتم تقييم النتاجات/الإنجازات على أساس شموليتها واتجاهها النمطي والمقارنات المرجعية مع الممارسات الفضلى.

2) مرحلة الزيارات الميدانية:

يقوم فريق مقيّمي الجائزة بزيارات ميدانية للمديرين الحاصلين على أعلى التقديرات، وذلك في مواقع عملهم، بهدف تقييم ما ورد في طلب الترشيح، ودعم ذلك بأدلة واقعية تأكيداً على الأصالة والمصداقية. كما يحرص المقيّمون على مقابلة المعنيين من الطلبة وأولياء الأمور والزملاء وغيرهم من أفراد البيئة التربوية والمجتمع المحلي، وذلك لاستكمال عملية التقييم بشكل متكامل.

3) مرحلة المقابلات الشخصية:

يتم دعوة المديرين المرشحين للفوز بالجائزة/الذين تمت زيارتهم في موقع العمل للمقابلة الشخصية مع اللجنة الفنية، استكمالاً لمراحل عملية التقييم، وتركز المقابلات على المهارات الشخصية واللغوية ومهارات الاتصال الفاعلة، والقدرة على التعبير عن الأفكار التربوية المطروحة أثناء المقابلة.

6. مرحلة التدقيق:

ستقوم هيئة الجائزة بتدقيق الطلبات في مراحل مختلفة من التقييم حرصاً على عدالة الجائزة والتأكد من استحقاق النتائج.

7. مرحلة تحديد الفائزين والتقارير النهائية:

بعد مراجعة جميع الطلبات، وزيارة المؤهلين الذين حصلوا على التقديرات المؤهلة للفوز في الموقع، وإجراء المقابلات مع المعنيين، ستقوم هيئة الجائزة بتحديد الفائزين بالجوائز وفقاً للتقديرات التي يحصلون عليها في مراحل التقييم المختلفة.

كذلك تقوم هيئة المقيمين بكتابة تقرير عن كل مؤهل ميدانياً يتضمن نقاط القوة ومجالات التحسين، وتقوم إدارة جمعية الجائزة بإرسال التقرير النهائي لكل مدير للاستفادة منها، بالإضافة إلى وضع التقرير الشامل لكل فئة على الموقع الإلكتروني.

8. حفل التكريم:

يتم تكريم جميع الفائزين في مراسم الاحتفال، كما يتم إرسال رسائل شكر لجميع المدراء المؤهلين لمرحلة التقييم الكتابي، والذين لم يحالفهم الحظ للوصول إلى مرحلة التقييم الميداني.

- معايير الجائزة:

* معايير الجائزة لعام 2009:

سيتم تقييم المدير المتميز وفق المعايير التالية وحسب العلامات المقررة لكل منها:

الفلسفة الشخصية والقيم الأساسية	10 علامات
التخطيط الاستراتيجي	15 علامة
إدارة الموارد وإدارة المعرفة	15 علامة
إدارة العمليات	15 علامة
شؤون الطلبة وتفعيل الفئات المعنية	15 علامة
التنمية المهنية الذاتية المستدامة	10 علامات
المتابعة والتقويم	10 علامات
النتاجات/الإنجازات	10 علامات
المجموع	100 علامة

من استعراض معايير الجائزة للمعلم والمدير يتضح انها المعايير اللازمة لوصف من يمتلكها بالقائد التربوي.

ثالثا: مبادرة مدرستي:

اطلقت جلالة الملكة رانيا العبدالله "مدرستي" في نيسان 2008؛لإشراك القطاعين العام والخاص ومؤسسات المجتمع المدني غير الربحية في مبادرة جديدة لتحديث المدارس الحكومية التي بأمسّ الحاجة للاصلاح.

"مدرستي"ستساهم وبقيادة جلالة الملكة رانيا في إغناء البيئة التربوية، وتحسين الفرص للأطفال في أكثر من 500 مدرسة حول الأردن.

وضمن المرحلتين الأولى والثانية، شملت «مدرستي الأردن» 200 مدرسة، في وسط المملكة تقع في عمان والزرقاء، ووصلت إلى أكثر من 110 الآف طالب وطالبة. وحققت إنجازات كبيرة من ناحية رفع مستوى التحصيل العلمي، وزيادة رغبة الطلاب والطالبات بالدراسة والذهاب إلى المدرسة، كما تم إطلاق المرحلة الثالثة من المبادرة، والتي تشمل مدارس في محافظات الجنوب من خلال ضمان حصول كل مدرسة على:

1- بنية تحتية أساسية، تضمن:-

* مستوى مقبول من الأمان والنظافة.
* مرافق في حالة جيدة.
* مدافئ.

* بيئة تركز على الأطفال، تشمل :-
- صفوف ملونة مشرقة وملهمة، تحفز على الإبداع ملاعب رياضة وألعاب مختارة.
-الحصول علي أدوات نوعية للتعليم والتعلم، تشمل- :
- مكتبة وبرامج قراءة.
- مختبرات حاسوب.
- دور للمعلمين المتميزين بتقديم تعليم نوعي.

تعتمد مبادرة "مدرستي" على مساعدة المدارس والمؤسسات الخاصة في إصلاح المدارس الحكومية، ولهذا الأساس تعتمد على المبادئ التالية:-

- الطلاب: هم المحور أن يكون الطلاب المستفيدين الرئيسيين والمشاركين الفاعلين.
- الشراكة: المبادرة ترحب بأي شركاء جدد وتوفر لهم الفرص المتكافئة للمساهمة.
- ملكية المجتمع: أن تقود لجنة المجتمع المدرسية عملية تجديد وتحديث مدرستها.
- المشاركة في التكاليف: المساهمات المالية أو العينية من الشركاء، عنصر هام لتعزيز زخم المبادرة.
- التطوع: أغلى ما يمكن أن يقدمه المرء.
- الشفافية :المساهمة الفعالة والعلنية مهمة لنجاح المبادرة على جميع الأصعدة.

رابعاً: رتب المعلمين:

كما ورد في موقع التشريعات الأردنية:

(http://www.lob.gov. jo/ui/bylaws/search_no. jsp?no=61&year=2002)

-معلومات النظـام:
- الرقم / السنة: 61 /2002.
- اسم النظام: نظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم/صادر بمقتضى المادة (120) من الدستور.
- الجريدة الرسمية: رقم / تاريخ: 4553 / 2002/7/1 رقم الصفحة :2948
- صدر بموجب قانون رقم / لعام: 0 / 1952 تاريخ العمل به: 2002/7/1
-مواد النظام:

-المادة: 1

يسمى هذا النظام (نظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم لسنة (2002) ويعمل به اعتباراً من 1 / 9 / 2002.

-المادة: 2

يكون للكلمات والعبارات التالية حيثما وردت في هذا النظـام المعـاني المخصصـة لها ادناه ما لم تدل القرينة على غير ذلك:-

الوزارة: وزارة التربية والتعليم.

الوزير: وزير التربية والتعليم.

الادارة: أي ادارة في مركز الوزارة.

المديرية: أي مديرية في مركز الـوزارة أو أي مديريـة للتربيـة والتعلـيم في المحافظـة أو اللـواء أو المنطقة.

المدير: مدير المديرية.
المعلم: الموظف الذي يتولى التعليم أو أي خدمة تربوية متخصصة في الوزارة.
المدرسة: كل مؤسسة تعليمية تشتمل على جزء من مرحلة أو مرحلة أو اكثر من مراحل التعليم بأنواعه المختلفة ويتعلم فيها اكثر من عشرة طلاب تعليماً نظامياً ويقوم بالتعليم فيها معلم أو اكثر.

- المادة: 3

يهدف هذا النظام، بصورة خاصة، الى تحقيق ما يلي:-

أ- تحسين اداء المعلم وتشجيعه على اكتساب معارف ومهارات وخبرات جديدة تؤهله للقيام بواجبه وفقاً لاحكام هذا النظام.
ب- تأكيد مكانة مهنة التعليم والمعلم في المجتمع.
ج- تشجيع الاقبال على مهنة التعليم وضمان عدم تسرب ذوي الكفاءات منها.
د- منح المعلم حوافز مادية تبنى على اساس الكفاءة والانتاجية.

- رتب المعلمين
- المادة: 4

تعتمد المعايير المبينة ادناه في تصنيف المعلمين في الرتب المحددة بموجب المادة (5) من هذا النظام:-

أ-المؤهلات الاكاديمية والتربوية.
ب- سنوات الخبرة في التعليم أو أي خدمة تربوية في الوزارة.

ج-البرامج التدريبية التربوية.
د-الكفاءة في الاداء وفي الانتاج المتميز.
هـ- اجتياز الاختبارات المقررة لهذه الغاية.

- المادة: 5

تصنف رتب المعلمين في مسارين على النحو التالي:-

أ- المسار الاول ويشمل الرتب التي يتولى شاغلوها التعليم وهي:-

1- رتبة معلم.
2- رتبة معلم اول.
3- رتبة معلم خبير.

ب- المسار الثاني ويشمل الرتب التي يقوم شاغلوها بالخدمات التربوية المتخصصة وهي:-

1- رتبة مساند تربوي.
2- رتبة اداري تربوي اول.
3- رتبة اداري تربوي خبير.

- المادة: 6

يجب ان تتوافر فيمن يشغل ايا من الرتب المنصوص عليها في الفقرة (أ) من المادة (5) من هذا النظام الشروط المبينة ادناه لكل رتبة مما يلي:-

أ- رتبة معلم:-

1- ان يكون حاصلا على الدرجة الجامعية الاولى.

2- ان يكون قد امضى خدمة فعلية في التعليم في المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة للوزارة مدة لا تقل عن خمس سنوات.
3- ان يكون حاصلاً على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) أو أي برنامج تدريبي مكافئ تعتمده الوزارة.
4- ان لا يقل تقدير ادائه في السنتين الاخيرتين عن (جيد).
ب- رتبة معلم اول:-
1- ان يكون قد امضى خدمة فعلية في التعليم في المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة للوزارة مدة لا تقل عن عشر سنوات.
2- ان يكون حاصلا على مؤهل اكاديمي أو تربوي لا تقل المدة اللازمة للحصول على أي منهما عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الاولى وعلى اجازة دائمة لمهنة التعليم.
3- ان يكون قد اكمل برنامجا تدريبيا تعتمده الوزارة لا يقل عدد الساعات التدريبية المطلوبة له عن (160) مائة وستين ساعة تدريبية لها علاقة بمهنة التعليم أو في مجال تخصصه أو عمله واجتاز بنجاح الاختبار المقرر بعد اكمال البرنامج. أو ان يكون حاصلا على شهادة معتمدة دوليا في استخدام الحاسوب في العملية التربوية أو تكنولوجيا المعلومات لا يقل عدد الساعات التدريبية المطلوبة لها عن (160) مائة وستين ساعة وتحدد اسس ومتطلبات الحصول على هذه الشهادة بمقتضى تعليمات يصدرها الوزير لهذه الغاية.

4- ان لا يقل تقدير ادائه في الثلاث سنوات الاخيرة عن (جيد).
5- ان تتوافر فيه شروط اشغال الرتبة السابقة لهذه الرتبة.

ج- رتبة معلم خبير:-

1- ان يكون قد امضى خدمة فعلية في التعليم أو الاشراف التربوي في المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة للوزارة مدة لا تقل عن خمس عشرة سنة.
2- ان يكون حاصلا على الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير) حدا ادنى.
3- ان لا يقل تقدير ادائه في الثلاث سنوات الاخيرة عن (جيد).
4- ان يكون قد الف كتابين على الاقل في مجالات اكاديمية تعليمية أو تربوية أو اعد بحثين أو قام بعملين ابداعيين مهنيين متخصصين اصيلين أو اختراعين على الاقل في مجال تخصصه وبما يخدم العملية التربوية شريطة ان يتم اعتماد تلك الكتب والبحوث والاعمال والاختراعات من قبل الوزارة وفقا لتعليمات يصدرها الوزير لهذه الغاية.
5- ان تتوافر فيه شروط اشغال الرتبة السابقة لهذه الرتبة.

-المادة: 7

يجب ان تتوافر فيمن يشغل اياً من الرتب المنصوص عليها في الفقرة (ب) من المادة (5) من هذا النظام الشروط المبينة ادناه لكل رتبة مما يلي:-

أ- رتبة مساند تربوي:-

1- ان يكون حاصلا على دبلوم كلية المجتمع حدا ادنى.
2- ان يكون قد امضى خدمة فعلية في الوزارة في التعليم أو أي خدمة تربوية فيها مدة لا تقل عن خمس سنوات.
3- ان يكون حاصلا على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) أو أي برنامج تدريبي اخر مكافئ تعتمده الوزارة.
4- ان لا يقل تقدير ادائه في السنتين الاخيرتين عن (جيد).

ب- رتبة اداري تربوي اول:-
1- ان يكون قد امضى خدمة فعلية في الوزارة في التعليم أو أي خدمة تربوية فيها مدة لا تقل عن عشر سنوات.
2- ان يكون حاصلا على مؤهل اكاديمي أو تربوي لا تقل المدة اللازمة للحصول على أي منهما عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الاولى.
3- ان يكون قد اكمل برنامجاً تدريبياً تعتمده الوزارة لايقل عدد الساعات المطلوبة له عن (160) مائة وستين ساعة تدريبية لها علاقة باعمال الادارة التربوية واجتاز بنجاح الاختبار المقرر بعد اكمال البرنامج أو ان يكون حاصلاً على شهادة معتمدة دوليا في استخدام الحاسوب في الاعمال الادارية أو التربوية أو تكنولوجيا المعلومات بحيث لا يقل عدد الساعات التدريبية المطلوبة لها عن (160) مائة وستين ساعة وتحدد اسس ومتطلبات الحصول على هذه الشهادة بمقتضى تعليمات يصدرها الوزير لهذه الغاية.

4- ان لا يقل تقدير ادائه في الثلاث سنوات الاخيرة عن (جيد).

5- ان تتوافر فيــه شــروط اشغال الرتبة السابقة لهذه الرتبة.

ج- رتبة اداري تربوي خبير:-

1- ان يكون قد امضى خدمة فعلية في الوزارة في التعليم أو أي خدمة تربوية فيها مدة لا تقل عن خمس عشرة سنة.

2- ان يكون حاصلا على الدرجة الجامعية الثانيـة (الماجستير) حدا ادنى.

3- ان لايقل تقدير ادائه في الثلاث سنوات الاخيرة عن (جيد).

4- ان يكون قد الف كتابين على الاقـل في مجـالات اكاديميـة تربويـة أو اداريـة أو اعـد بحثين أو قام بعملين ابداعيين مهنيين متخصصين اصيلين أو اختراعين عـلى الاقـل في مجال تخصصه وبما يخدم العمليـة التربويـة شريطـة ان يـتم اعـتماد تلـك الكتـب والبحوث والاعمال والاختراعات من قبل الـوزارة وفقـا لتعلـيمات يصـدرها الـوزير لهذه الغاية.

5- ان تتوافر فيــه شروط اشغال الرتبة السابقة لهذه الرتبة.

-المادة: 8

للوزير بناء عـلى تنسـيب لجنـة الترقيـة المركزيـة اسـتثناء أي معلـم اول مـن شرط الحصول على الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير) المنصوص عليه في البند (2) مـن الفقـرة (ج) من المادة (6) من هذا النظام لاشغال رتبة معلم خبير عـلى ان تتـوافر فيـه الشروط التالية:-

أ- ان يكون قد امضى خدمة فعلية في التعليم في مدارس الوزارة لا تقل عن عشرين سنة.
ب-ان يكون قد قدم عشرة بحوث أو اعمال ابداعية مهنية متخصصة اصيلة على الاقل في مجال تخصصه وبما يخدم العملية التربوية على ان يتم اعتماد تلك البحوث أو الاعمال من قبل الوزارة وفقا لتعليمات يصدرها الوزير لهذه الغاية.
ج-ان تتوافر فيه شروط اشغال الرتب السابقة لهذه الرتبة.
-المادة: 9
أ- تشكل في كل مديرية في الميدان لجنة تسمى (لجنة الترقية الفرعية) برئاسة المدير وعضوية كل من:-
1-مدير الشؤون التعليمية والفنية.
2- مدير الشؤون الادارية والمالية.
3-احد رؤساء الاقسام يسميه الوزير بناء على تنسيب المدير.
4-اربعة من المعلمين الخبراء يعينهم الوزير بناء على تنسيب المدير لمدة سنتين قابلة للتجديد . والى ان يتم تصنيف معلمين خبراء في الوزارة يتم اختيار هؤلاء الاعضاء من الهيئة التدريسية في أي جامعة اردنية.
ب-تتولى اللجنة المهام والصلاحيات التالية:-
1-تلقي طلبات المعلمين المتقدمين للترقية الى الرتب المنصوص عليها في هذا النظام.
2-تزويد لجنة الترقية المركزية بالمعلومات المتعلقة بالمتقدمين بطلبات الترقية.
3-التنسيب للجنة الترقية المركزية بشأن طلبات الترقية المقدمة اليها وذلك خلال مدة لا تتجاوز ستة اسابيع من تاريخ تقديمها.

-المادة: 10

أ- تجتمع لجنة الترقية الفرعية بدعوة من رئيسها مرة على الاقل كل شهر أو كلما دعت الحاجة ويكون اجتماعها قانونيا بحضور ما لا يقل عن ستة من اعضائها على ان يكون الرئيس من بينهم وتتخذ قراراتها بأغلبية خمسة من اصوات الاعضاء الحاضرين على الاقل.

ب- يعين المدير امانة سر للجنة في المديرية ويحدد مهامها وواجباتها.

-المادة: 11

أ- على المعلم الراغب في الترقية الى أي رتبة التقدم بطلب الى لجنة الترقية الفرعية معززا بالوثائق الثبوتية اللازمة.

ب- يعبأ الانموذج الخاص بطلب الترقية على نسختين وترفق به الوثائق المطلوبة ويتم ارساله الى لجنة الترقية المركزية على ان تعاد نسخة منه بعد المصادقة عليه الى المديرية لحفظها في ملف الموظف الشخصي. وتحفظ النسخة الثانية في الملف الشخصي للموظف في مركز الوزارة .

-المادة: 12

أ- تشكل في الوزارة لجنة تسمى (لجنة الترقية المركزية) برئاسة الوزير وعضوية كل من:-

- الامين العام للشؤون الادارية والمالية.
- الامين العام للشؤون التعليمية والفنية.

- اثنين من مديري الادارة في الوزارة يختارهما الوزير.
- اربعة من المعلمين الخبراء يعينهم الوزير لمدة سنتين 0 والى ان يتم تصنيف معلمين خبراء في الوزارة يتم اختيار هؤلاء الاعضاء من الهيئة التدريسية في أي جامعة اردنية.

ب- تتولى اللجنة المهام والصلاحيات التالية:-

1- دراسة طلبات المعلمين المتقدمين للترقية للرتب الواردة اليها من لجان الترقية الفرعية في مديريات التربية والتعليم
في الميدان للتحقق من مدى استيفائها للشروط المقررة للترقية.

2- تكليف خبراء أو مختصين لتقييم وفحص الكتب والبحوث والاعمال الابداعية والاختراعات التي يعدها المعلمون.

3- اصدار قرارات الترقية للرتب، وتعتبر هذه القرارات نهائية.

-المادة: 13

أ- تجتمع لجنة الترقية المركزية بدعوة من رئيسها مرة على الاقل كل شهر أو كلما دعت الحاجة ويكون اجتماعها قانونيا بحضور ما لا يقل عن ستة من اعضائها على ان يكون الرئيس من بينهم وتتخذ قراراتها بأغلبية خمسة من اصوات الحاضرين على الاقل.

ب- يعين الوزير امانة سر لجنة الترقية المركزية ويحدد مهامها وواجباتها.

-المادة: 14

على لجنة الترقية المركزية البت في الطلبات المرفوعة اليها من أي لجنة فرعية خلال مدة لا تتجاوز اربعة أشهر من تاريخ ورود الطلب اليها.

-المادة: 15

يمنح المعلم اذا كانت رتبته معلماً أو مسانداً تربوياً فاعلى والذي يفوز بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم والمدير المتميز رتبة اعلى من رتبته شريطة ان يكون حاصلاً على المؤهل العلمي المطلوب للرتبة الاعلى تقييم الأداء.

-المادة: 16

أ- تعد الوزارة نماذج خاصة بسجلات اداء المعلمين ويتولى الرئيس المباشر في العمل تدوين المعلومات والبيانات المتعلقة بالمعلم وادائه في السجل بصورة منتظمة وفقا للتعليمات التي يضعها الوزير لهذه الغاية ويجوز اعداد اكثر من نموذج لسجل الاداء حسب طبيعة الاعمال والمهام.

ب- تحدد المعلومات والبيانات المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة والمتعلقة بالمعلم وادائه التي يجب تدوينها في السجل وفقا لتعليمات يصدرها الوزير لهذه الغاية.

-المادة: 17

يراعى في عملية تقييم الاداء الدقة والموضوعية المتعلقة بمايلي:-

أ- التقيد بسجل اداء المعلم.

ب- تنوع اساليب التقييم وادواته.

ج- شمولية التقييم.

د- انتظام فترات التقييم خلال العام واستمراريتها.

هـ- علنية التقييم.

-المادة: 18

أ- يتم تقييم اداء المعلمين وكفاءتهم وقدراتهم وانجازهم لمهامهم وانتاجهم وسلوكهم وعلاقاتهم مع رؤسائهم ومرؤسيهم وزملائهم واولياء امور الطلبة من المواطنين بموجب تقارير سنوية تعكس ما تضمنته سجلات الاداء المختلفة وتحدد فيها التقديرات الخاصة لذلك التقييم وفقا لاحكام هذا النظام وذلك بالاضافة الى تقييم اداء المعلم وفقا لاحكام نظام الخدمة المدنية النافذ المفعول.

ب- يتم تنظيم التقارير السنوية لتقييم اداء المعلمين المذكورة في الفقرة (أ) من هذه المادة على ثلاث نسخ وفق النماذج التي تعدها الوزارة لهذه الغاية على ان يراعى في عملية التقييم مايلي:-

1- ان يتولى الرئيس المباشر عملية التقييم.

2- ان يتولى رئيس الرئيس المباشر مراجعة تقييمه والمصادقة عليه.

3- ان يعتمد مدير التربية والتعليم تقارير العاملين في مديريته باقرارها أو تعديلها وفق سجلات الاداء باستثناء تقارير مديري الشؤون التعليمية والفنية والشؤون الادارية والمالية في مديريته.

4- ان يعتمد مدير الادارة تقارير العاملين في ادارته باقرارها أو تعديلها وفق سجلات الاداء باستثناء تقارير المديرين في ادارته.

5-ان يعتمد الامين العام تقارير المديرين في الادارة ومديري الشؤون التعليمية والفنية والشؤون الادارية والمالية في مديريات التربية والتعليم باقرارها أو تعديلها وفق سجلات الاداء.

6- ان يعتمد الوزير تقارير اداء مديري الادارات ومديري التربية والتعليم والمديرين المرتبطين بالامين العام باقرارها او تعديلها وفق سجلات الاداء.

-المادة: 19

مع مراعاة احكام البند (6) من الفقرة (ب) من المادة (18) من هذا النظام:-

أ- يشكل الوزير لجانا تختص بالنظر في الاعتراضات على التقارير السنوية.

ب- تنظر اللجان في هذه الاعتراضات خلال مدة لا تتجاوز الشهرين من تاريخ ورودها اليها وتكون قراراتها نهائية.

-المادة: 20

أ- تحفظ نسخة من تقارير تقييم اداء المعلمين في مديريات التربية والتعليم في الميدان وترسل النسخة الثانية الى مركز الوزارة ليتم حفظها في ملفات المعلمين.

ب- تزود الوزارة ديوان الخدمة المدنية بنسخة من تقارير تقييم اداء المعلمين.

-المادة: 21

أ- بالاضافة الى أي علاوة مقررة بمقتضى التشريعات النافذة، يمنح المعلمون الذين يشغلون الرتب المبينة ادناه حوافز بنسب من الراتب الاساسي على النحو التالي:-

1- (10%) لرتبة المعلم .

2- (25%) لرتبة المعلم الاول.

3- (50%) لرتبة المعلم الخبير.

ب- لا يجوز الجمع بين أي من الحوافز المنصوص عليها في البنـود (1) و (2) و (3) مـن الفقرة (أ) من هذه المادة.

- أحكام عامة

المادة: 22

تخصص مكافآت لاعضاء لجان الترقية الفرعيـة ولجنـة الترقيـة المركزيـة والخـبراء والمختصين بتعليمات يصدرها الوزير لهذه الغاية.

-المادة: 23

على الرغم مما ورد في المواد (5) و (6) و (7) من هـذا النظـام، يصـدر الـوزير التعليمات اللازمة لتطبيق احكام هذا النظام عـلى المعلمـين العـاملين حالياً في الـوزارة وممن لهم خدمة سابقة في التعليم خارج الوزارة وممن تـم تعيينهم فيهـا بعـد نفـاذ احكامه.

-المادة: 24

لا يعمل بأي نص ورد في أي تشريع اخر يتعارض مع احكام هذا النظام.

الفصل الخامس
نظريات القيادة وتطبيقاتها التربوية
Theories of leadership and educational applications

- مدخل

من العرض الموجز لنظريات الإدارة في الفصل الثاني، نلاحظ أن المدارس الإدارية بجميع مراحلها كما أشار إليها الطويل (2001) قد انعكست على نظريات القيادة الإدارية، حيث بدأت تفسيرها للقيادة باعتبار أن القادة يولدون كما جاء في نظرية الرجل العظيم (The Great Man Theory)، وركزت على الصفات الوراثية، إلا أنه سرعان ما وجّه النقد لها؛ فبعض القادة ينجحون في موقف ويفشلون في آخر، وبعضهم عجز عن قيادة جماعة غير الجماعة التي ينتمون لها، ولذا ظهر تيار جديد يبحث عن سمات شخصية عامة تتوافر في القائد بدرجة أكبر مما هو عليه عند غيره من الأفراد، واعتبروا القادة أفراداً موهوبين لديهم سمات خاصة بهم، مثل الذكاء والمثابرة وغيرها، غير أن ستوجديل (Stogdill)، في دراسته عام 1948 انتقد هذه النظرية عاى اعتبار أنه لا يوجد دلائل كافية على علاقة السمات الشخصية بفاعلية القيادة.

ثم جاءت محاولة جديدة لتفسير القيادة في ضوء السلوك الذي ينهمك فيه الفرد، منطلقة من اعتبار القيادة "ممارسة سلوك قيادي في الجماعة"، ومن هنا انطلقت

دراسات جامعة ولاية أيوا(Iowa)وأوهايو(Ohio) وميتشيغن (Michigan) وغيرها من النظريات السلوكية مثل نظرية ليكرت(Likert) نظام (1) ونظام (4) ونظرية الشبكة الإدارية لبليك وماوتن (Blake&Mouton) غير أن جميع هذه الدراسات لم توفّق تماما في إثبات وجود علاقة مستمرة بين نمط وطريقة سلوك القائد وأداء الجماعة، لذا يعتبر التقييم غير ممكن لأنها أهملت دور العوامل الموقفية (الطويل، 2001)، انطلقت بعد ذلك نظريات القيادة الموقفية كمحاولة لسد العجز الذي ساد في النظريات السابقة فظهرت نظرية فيدلر (Fiedler) الظرفيّة، ونظرية المسار والهدف لهاوس وإيفانز(House&Evans)، ونظرية النضج الوظيفي لهيرسي وبلانشارد(Hersey &Blanchard)، وتلاها نظرية الأبعاد الثلاثية لردن (Reddin)، وأدركت هذه النظريات أهمية طبيعة الموقف، وخصائص أفراد الجماعة، وقدرات القائد، وبذلك لا يوجد أسلوب أفضل للقيادة المؤثرة.

وقد وجّه النقد لهذه النظريات؛ فبعضها لم يعالج بعض المواقف الإدارية الواقعية بشكل منطقي، ولم تقدم تفسيرا شاملا معقولا لفاعلية القيادة لإهمالها كثيرا من المتغيرات الموقفية التي يمكن أن تساعد أو تعيق فاعلية وأداء القائد (حريم، 2004).

وظهرت الاتجاهات الحديثة في القيادةمثل :القيادة الإجرائية أو التبادلية والقيادة التحويلية والقيادة المتسامية وقيادة الإرادةكنظريات حديثة محاولة البحث عن نموذج جديد للقيادة في ظل التغيرات والتحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية في القرن الحالي.

ويلاحظ من استعراض النماذج العالميـة السـابقة في الإدارة والقيـادة عـدم وجـود أي نظرية عربية أو محاولة من أي باحث أو أسـتاذ مخـتص في الإدارة لإبـراز نظريـة في القيـادة التربوية، فإذا كنا عاجزين عن صياغة نظريـة مـن الواقـع الحـالي، فعلينـا اسـتعراض الفكـر التربوي الإسلامي لإعطائنا نماذج قادة تربويين، وبالتالي اشـتقاق نظريـات في الادارة التربويـة والقيادة التربوية سبقت النظريات التربوية الحديثة بعدة قرون.

- نظريات القيادة

ومـن خـلال الاسـتعراض التـاريخي لنظريـات القيـادة يمكـن تقسـيمها إلى نظريـات كلاسيكية ونظريات حديثة:

أولا: النظريات الكلاسيكية وتشمل:

1) نظريات السمات والخصائص:

اهتمت هذه النظريات بالقائد نفسه والصفات التي يتميز بهـا، مثـل:القـدرة عـلى الإقناع والاتصال وغرس الثقة في الآخرينوالقدرة على اتخاذ القرارات، وصفات أخـرى تتعلـق بالبنية الجسدية مثـل: القـوة البدنيـةوطول القامـة والـذكاء. (حنفـي، 1993، البنـا 1985). وكان أبرزها:

1- نظرية الرجل العظيم، وتعود هذه النظرية إلى زمن الإغريق والرومان.

2- نظرية السمات التي بدأت مع بداية القرن العشرين.

2) النظريات السلوكية:

وتقوم هذه النظريات على مبدأ أن العامل المحدد لفاعلية القيادة في القائد هي سلوكه وليس سماته، وبدأت خلال الحرب العالمية الثانية وتشمل:

أولاً: دراسات أيوا: حيث تّم تطبيق ثلاثة أنماط من السلوك القيادي:

أ- الاستبدادي المنفرد.

ب- الديموقراطي.

ج- المتسبب المتساهل.

ثانياً: دراسات أوهايوا: حيث تميز هذه الدراسات بين مجموعتين من أعمال القادة:

أ- المجموعة الأولى تشير إلى تصميم وتنظيم العمل.

ب- المجموعة الثانية تشير إلى تقدير الناس والاهتمام بهم.

ثالثاً: دراسات ميتشيغان: وفيها تم تحديد بعدين للقيادة هما:

أ – الاهتمام بالعمل.

ب – الاهتمام بالإنتاج.

رابعاً: نظرية ليكرت وأنماط القيادة الأربعة: وتعرف بنظام 1-2، حيث وضع ليكرت أربعة أنماط من القيادة هي:

أ - النظام التسلطي المستغل.

ب - النظام الاتوقراطي الخير.

ج - النظام المشارك.

د - النظام الديمقراطي.

خامساً: نظرية الشبكة الإدارية

وتعتمد هذه النظرية على تفاعل بعدي أو نمطي القيادة اللـذين تـم تطـويرهما وهما الاهتمام بالإنتاج، والاهتمام بالإنسان واستنادا إلى ذلك تـم تحديـد خمسـة مـن الأنماط القيادية هي:

أ – القائد المنسحب، المتسيب.

ب-القائد المهتم بالإنتاج.

ج- القائد الاجتماعي.

د – القائد الوسط.

هـ – القائد المثالي. (حجي، 2000).

سادساً:نظرية المشاركة (الخط المستمر)، المسمّاة بنظرية تاننبوم وشميت في القيـادة، ظهرت عام (1958).

3) النظريات الشرطية:

تركز هذه النظريات على الاعتبارات الموقفية على افتراض أن فاعلية القائـد هـي نتاج تفاعل متغيرات، من أهمها نمط القيادة وشخصية القائد والمرؤوسين، والمتغيرات الموقفية والبيئية، ونتيجة ذلك ظهرت عدة نظريات أهمها:

1- النظرية الموقفية لفيدلر وحدد فيها ثلاثة متغيرات موقفية:

أ – طبيعة العلاقة بين الرئيس وأفراد الجماعة التي يشرف عليها (مدى ثقـة الـرئيس بالمرؤوسين).

ب- مدى السلطة والقوة التي تمنّحها إياه وظيفته.

ج - درجة تصميم العمل ووضوحه وتكراره، الذي يقوم به المرؤوسين. (حنفي، بلال، أبو قحف، 2002).

2- نظرية المسار - الهدف والتي طوّرت من قبل روبرت هاوس وتبريس ميتشيل عام(1974).

والنظرية تفسير سلوك القائد على دافعية العاملين وأدائهم، وأنماط القيادة في هذه النظرية:

أ - نمط القيادة الموجهة.

ب - نمط القيادة المساند.

ج-نمط القيادة المشاركة.

د - نمط القيادة المهتم بالانجاز.

3- نظرية هيرسي وبلانشارد الموقفية:

تقوم هذه النظرية على تفاعل العناصر بالشكل الآتي:

- مقدار التوجيه (السلوك المهتم بالعمل) من قبل القائد.
- مقدار الدعم العاطفي، الاجتماعي (الاهتمام بالعلاقات)الذي يقدّمه القائد.
- مستوى النضج (الاستعداد) الذي يظهره الأفراد في عمل معين: وتحدد النظرية أربعة أساليب قياديّة هي:

أ – الأخبار، الإعلام سلوك يهتم بدرجة عالية بالعمل والعلاقات بصورة متدنية.
ب- الإقناع يهتم بكل من العمل والعلاقات بدرجة عالية.
ج- المشارك تهتم بدرجة عالية بالعلاقات، وبدرجة متدنية بالعمل
د – التفويض ويهتم بدرجة عالية بالعلاقات، وبدرجة مدنية بالعمل. (حريم، 2004).

ثانيا: النظريات الحديثة:

أولا: القيادة التحويلية

ثانيا:القيادة الإجرائية / التبادلية.

ثالثا:القيادة المتسامية.

رابعا: قيادة الإرادة.

وفيما يلي استعراض مفصّل لنظريات القيادة التربوية:

1-النظريات الكلاسيكية:

أولا: نظرية الرجل العظيم:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الرجال العظام يبرزون في المجتمع لما يتمتعون به من قدرات غير مألوفة وامتلاكهم مواهب عظيمة وسمات وراثية تجعل منهم قادة أيا كانت تلك المواقف التي يواجهونها. وتستند هذه النظرية إلى الافتراضات التالية:

- يمتلك الرجال العظام حرية الإرادة المطلقة، ويتمتعون بالقدرة على رسم مسارات التاريخ الحالية والمستقبلية من خلال كفاحهم، ويتمتعون بقدرة السيطرة على الأزمات بما ينسجم مع رؤيتهم (العميان، 2004).
- يقال بأن الجذور الأولى لنظرية الرجل العظيم تعود لعهود الإغريق والرومان، حيث كان الاعتقاد بأن القادة يولدون قادة، وأنهم وهبوا من الخصائص الجسمانية والنفسية والعقلية ما يعينهم على هذا، وينطوي تحت هذه النظرية عدد من النظريات الفرعية:

1- نظرية الأمير.
2- نظرية البطل.
3- نظرية الرجل المتّميز.

لماذا لا نعتبر أن العرب في الجاهلية آمنوا بهذه النظرية من خلال أحد أشكال ا الزواج لديهم كان الرجل في ذلك العهد لا يرى غرابة في إرسال زوجته إلى فارس القبيلة ليعاشرها معاشرة الأزواج، فإذا حملت منه جنينا تأمل الزوج أن تنجب له ابنا يصبح فارسا للقبيلة، أليس في ذلك دليل على وجود نظرية الرجل العظيم، البطل، الأمير.

ويعتبر فرانسيس جالتون (Sir Francis Galton) من أبرز الدعاة لتلك النظرية، وقد قدذم العديد من البيانات الإحصائية والوراثية تأييدا لصحة تلك النظرية، من حيث تأثير الصفات الجسمانية والوراثية على القيادة، وقد كان للدراسة التي قام بها جالتون في عام 1879، تأثيرا كبيرا على عدد من الباحثين والمفكرين الذين تبنّوا هذا

الاتجاه، من حيث تفسير نشأة القيادة على أساس السمات الوراثية ابتداءً من وودز (Woods) في عام 1919، وحتى جينجز (Jenninges) في عام 1960 الذي قام بدراسة عن ظروف القيادة لأربع عشرة أمة عبر فترات امتدت من خمسة إلى عشرة قرون، ونخلص من تلك الدراسة في النهاية إلى أن شخصية القائد وقدراته هي التي تصنع الأمة، وتشكّلها طبقا لهذه القدرات القيادية، فقد قام في عام 1960بعمل مسح واسع وتحليل شامل لنظرية الرجل العظيم في القيادة، وقام بتحديد عدد من النماذج على غرار جينجز، الذي قدّم نظرية الرجل العظيم والبطل والأميروالرجل المتميز.

ثانيا: نظرية السمات:

تقوم هذه النظرية على افتراض أن الفرد أكثر أهمية من الموقف؛ بمعنى أننا إذا استطعنا أن نتعرف على الخصائص المميزة للقائد الناجح سيكون لدينا حل للمشكلة، وإذا لم نستطع صنع قادة متميزين سنكون قادرين على اختيار قادة جيدين. (حجي، 2000)، ولم يتفق العلماء على أسس محددة لتصنيف النظرية، فالبعض قسّمها على أساس الصفات الجسمية مثل الطول، والبعض صنّفها على أساس الصفات الفسيولوجية مثل الجاذبيّة ونبرة الصوت.

وظهرت هذه النظرية نتيجة للجدل الذي أثير حول نظرية الرجل العظيم وتأثيرات المدرسة السلوكية في علم النفس، والتي تؤكد على أهمية التعلم والتجربة وقد كانت هذه النظرية أكثر واقعية في ذلك الوقت من نظرية الرجل العظيم ولأنها افترضت

إمكانية اكتساب السمات القيادية عن طريق التعلم والتجربة أُطلق عليها نظرية السمات والتي اعتمدت السمات معيارا لتميّز القائد الناجح، وكان نتيجة دراسات فان باسن (VanBasen ،1948)، وكارل (Carrell 1954) ستوغديل(1974, Stogdill)، كما جاء في حسن(2004).

ثالثاً: نظرية القوة النفسية الواحدة:

يقترن اسم هذه النظرية بالفيلسوف الفرنسي- جبريل تارد(G. Tarde) ؛لأنها تركّز على قوة نفسية هي قوة التقليد، حيث إن القائد يتميّز عن أقرانه ببعض التجديدات والاستحداثات التي لم تكن موجودة قبله، وبما أن هذا القائد يتمتع بذكاء عالٍ فإنه يجبر أفراد الجماعة بطريقته الخاصة على تقليده والسير وراءه، والقائد هنا له مميزات شخصية لها هيبتها وعظمتها بشكل يسمح بالتأثير والسيطرة على الآخرين، ويرى تارد في كتابه (قانون التقليد) أن القيادة هي تقليد عن طريق السحر، وهنا نلاحظ أن القيادة عند تارد، قيادة أرستقراطية تقسم المجتمع إلى طبقات تخضع الدنيا منها للطبقة الأعلى، القائد هو السيد والأتباع عليهم الطاعة، وهذا مخالف للواقع والاتجاهات الديمقراطية في القيادة (حجي، 2000).

وأيضا هذا الرأي يخالف مبادئ علم الاجتماع التي تؤكد على أن القائد يدين للمجتمع في نشأته وتعليمه وإتاحة الفرصة له ليكون قائداً.

رابعا: النظريات السلوكية

يركّز أنصار هذه النظرية على دراسة سلوك القائد وهو يمارس العمل الإداري، بمعنى التركيز على الطريقة التي يُمارس فيها القائد تأثيره على الآخرين، وكيف يعمل على تحقيق الأهداف الرسمية المحددة من جهة وإشباع رغبات العاملين من جهة أخرى، وبمقدار ما يحقّق المدير من هذين الهدفين بمقدار ما يكون قائدا إلى جانب كونه مديراً؛ فالتوازن فيما بين هذين الهدفين هو ما يجعل الشخص قائدا بالمعنى العلمّي (العمايرة، 2001).

ولإدراك المختصين أهمية العلاقة بين السلوك سواء كان مكتسباً أو فطرياً والقيادة، كانت بداية الدراسات الخاصة التي ركزت على الجانب السلوكي التي تمت في جامعة أيوا، أوهايوا، وميتشيغن، بعد الحرب العالمية الثانية، وتنبع أهميتها في علم القيادة من أنها الأساس الذي بُنيت عليه نظريات القيادة والإدارة التربوية.

1- دراسات جامعة أيوا -1939-(Iowa)

عرفت هذه الدراسات المثيرة باسم: "الأجواء الاجتماعية"، وقام بها مجموعة من أساتذة علم النفس في جامعة أيوا الأميركية هم "كيرت ليفين (Kert Levin)، ورالف وايت (Ralph Whithe) ورونالد ليبيت(Ronald Lippit)، ويعتبر الأخير هو الأب الروحيّ لمفهوم ديناميكية أو حركة الجماعة (حريم، 2004).

وتتلخص وقائع هذه التجارب في أنه طُلب من مجموعة طلاب في سن العاشرة أن يتطوعوا للالتحاق بنادٍ خارج مدارسهم لمزاولة بعض الحرف اليدوية البسيطة مثل صنع

نماذج الطائرات ونحت التماثيل وغيرها، وبعد ذلك تم تقسيم الطلاب المتطوعين إلى ثلاث مجموعات، هي:

- المجموعة الأولى: اتبع معها أسلوب القيادة الأوتوقراطية.
- المجموعة الثانية: أسلوب الديمقراطي.

وتركت المجموعة الثالثة منطلقة كما تريد، وتم إخضاع هذه المجموعات لإشراف من قبل أشخاص بالغين، وتم بعد ذلك تتبع خصائص الأساليب الثلاثة في القيادة، وكتجربة ضابطة، تعاقب تطبيق هذه الأساليب الثلاثة على كل جماعة لمدة سبعة أسابيع، وذلك بتبديل أعضاء المجموعات، حيث نُقل أولئك الذين كانوا في مجموعات أوتوقراطية إلى أخرى ديمقراطية أو منطلقة والعكس بالعكس.

وقد استهدفت هذه الدراسة العملية لأساليب القيادة الثلاث معرفة تأثير أجواء اجتماعية هي: الأوتوقراطي، الديمقراطي، والمنطلق، علي سلوك الفرد والمجموعة العاملة في ظلها، ودراسة العلاقة بين هذه الأساليب الثلاث وبين سلوك الأفراد والجماعات وتأثيرها عليه. (كنعان، 1992)

من استعراض خطوات الدراسة نجد أنها تمت على أطفال غير ناضجين، وهم لا يمثلون جميع الأفراد في المجتمع، وتمت التجربة فقط في مجتمع محدد بينما لو أعيد تطبيق الدراسة في زمن مختلف ومجتمع مختلف وبين أفراد مختلفي الثقافة والبيئة لظهرت نتائج مختلفة.

2- دراسات أوهايو -1945- (Ohaio):

يعتبر آاندرو هاكبن(Andrew Hakpin) أبرز الأعضاء القدامى في لجنة دراسات السلوك القيادي المرغوب في جامعة أوهايوا، فقد أشار طبقا لدراسة أجراها على مدراء المدارس: "أن السلوك القيادي المرغوب يمتاز بمعدلات مرتفعة عندما يهتم القائد بالعلاقات وإنجاز المهمة في آن واحد، وهذا في نظره أفضل أنواع القيادة". (الكلالدة، 1996).

ويُطلق على اسم دراسات جامعة أوهايوا في القيادة نظرية البعدين ؛حيث قامت مجموعة من الباحثين في تلك الجامعة ولفترة زمنية طويلة بإجراء أبعاد مكثفة في موضوع القيادة وتمكنوا من خلالها إلى تحديد بعدين من السلوك القيادي هما:

1- المبادرة لتحديد العمل وتنظيمه.

2- تفهم واعتبار مشاعر الآخرين.

- نتائج الدراسة:

وجدت هذه الدراسات أن:

1- القائد الذي يمتلك درجة عالية من بعد المبادرة وتحديد العمل وتنظيمه، يميل لأن يتدخل في تخطيط الأنشطة المختلفة لمرؤوسيه، كما يحدد أدواره في إنجاز الأهداف ويؤسس قنوات اتصال واضحة بينه وبين مرؤوسيهما ويقوم بتوزيع العمل والرقابة عليهم.

2- القائد الذي عنده درجة عالية من بعد تفهم المشاعر واعتبار مشاعر الآخرين، يميل لأن ينمّي جوا من الصداقة والثقة بينه وبين مرؤوسيه كما أنه يحترم أفكارهم ومشاعرهم.

3- أثبتت هذه الدراسات أ ن سلوك القائد يمكن أن يجمع بين البعدين بدرجات متفاوتة في آن واحد، ودعمت نتائج هذه الدراسات الفرضية القائلة بأن القائد يظهر سلوكا لبعد واحد فقط في كل مرة يمارس عملية القيادة.

4- بيّنت نتائج هذه الدراسات بأن القائد الذي عنده درجة عالية لكلا البعدين يحقق الرضا والإنجاز الجماعي لمرؤوسيه. (آل علي، موسوي، 2001).

- الملامح الرئيسة لكل بعد:

فيما يلي استعراض أبرز الملامح لكل بعد منهما:

- البعد الأول: الاهتمام بالأهداف وتنظيم العمل:

* يدير العمل بيد من حديد.

* يصرّ على ضرورة إبلاغه عن أي قرارات تتمّ بواسطة أفراده.

* يتدخل في تحديد متطلبات العمل ومن يؤديه؟ وكيف يؤديه؟.

- البعد الثاني: الاهتمام بالعاملين وحاجاتهم.

* يظهر الامتنان لمن يؤدي عمله بصورة جيدة.

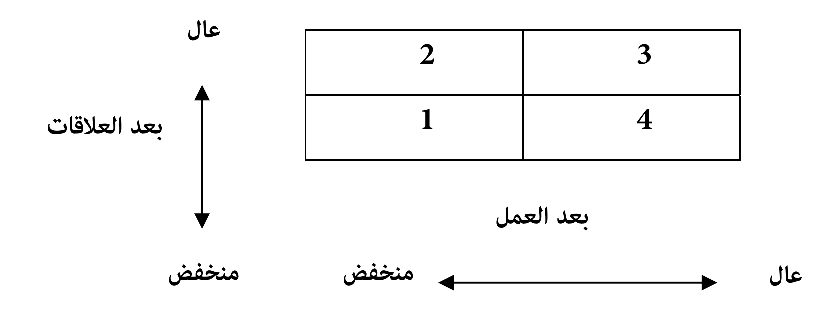
* يركز على أهمية الروح المعنوية العالية بين الأفراد.

* يتعامل مع مرؤوسيه كأنداد.

* يُطلع العاملين على التعليمات الجديدة الخاصة بالعمل.
* يستمع لآرائهم ومقترحاتهم قبل اتخاذ قرار جديد يختصّ بالعمل والعاملين.
* يشاركهم اهتماماتهم الخاصة.

وفي الجامعة نفسها قام شارتل وستوجدل بدراسة فاعليَة الأسلوبين وتوصلت دراستهما إلى أن القادة الذين يركّزون على الاهتمام بالعمل كثرت المشاكل لديهم وقلّ الدعم المعنوي والاحترام للمرؤوسين، وقلّ الرضا عن العمل في حين كانت العدالة في تقويم أعمالهم من نصيب القادة الذين يركّزون على النمط القياديّ المهتم بالعلاقات الإنسانّية (الطراونة، 1999).

من دراسات جامعة أوهايو نتجت أربعة نماذج قياديّة كما أوردها. (كلالدة، 1997)، الوارد ذكره لدى (موسى، 2003) هي:



3	2
4	1

شكل (3) نماذج القيادة

* المصدر (هاشم؛ موسى محمد، 2003، الممارسات القيادية لمديرى المدارس الثانوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين في الأردن).

1- المربع رقم (1) يُمثَل اهتماماً منخفضاً بالإنجاز والعلاقات.

2- المربع رقم (2) يُمثّل اهتماماً منخفضاً بالانجاز وعالياً بالعلاقات.
3- المربع رقم (3) يمثل اهتمام عال بالعلاقات والانجاز.
4- المربع رقم (4) يمثل اهتماماً منخفضاً بالعلاقات وعالياً بالإنجاز. (هاشم، 2003).
وكان تفسير هذه العلاقات:

أ- النمط المهتم بحاجات الأفراد وعلاقاتهم يـرتبط بعلاقـة إيجابيـة مـع رضـا العـاملين، ولكن تأثيره على أدائهم غير واضح، وكانت درجة الرضا واضـحة بشـكل خـاص فـيما يتعلق بمدى حريّة الفرد في العمل ولم تثبت علاقة محددة بين الحساسية - الاهتمام بحاجات الأفراد - والأداء.

ب-النمط المهتم بالأهداف والعمـل؛ فبالنسـبة للرضـا عـن العمـل كانـت النتـائج غـير متوافقة وغير ثابتة، على الرغم من بعض التحفّظـات مـن جانـب بعـض الكتّـاب حول منهجّية الدراسة (التي تفقد للمنهجية العلمية الصارمة).

للدراسة أهمية خاصة في أنها أكـدت عـلى أهميـة البعـدين، العمـل والأفـراد في تقييم القيادة، وعملت من ناحية أخرى على سد الفجوة بين الحركة العلميـة في الإدارة التي ركزت على العمل، والعلاقات الإنسانية. (حريم، 2004).

3- دراسات ميتشيغان:

دراسة جامعة ميتشـغان كانـت عـن الـنمط القيـادي أيضـا، فقـد تمـت بصـورة متزامنة مع الدراسات التي قام بهـا البـاحثون في جامعـة أوهايووكـان التركيـز في بحـث جامعة ميتشيغان حول الأنمـاط القياديّـة السـائدة في المؤسسـات الرسـمية، و شركـات التأمين

والمصانع، و قد اشتملت عينة الدراسة على رؤساء الأقسام والمشرفين والمـراقبين، وتمت تحت إشراف ليكرت وبمعاونة فريق من الباحثين، يتكون من كتز، وكين وقـاموا بتحديد عنصرين (بعدين) هما:

1- الاهتمام بالعمل.

2-الاهتمام بالإنتاج فيالعمل.

يصف البعد الأول سلوك القائد الذي يشير إلى أنه ينظر للأفراد بأنَ لهـم أهميـة ذاتية ويؤكد على فرديّة العمل وحاجاته الشخصية.

أمّا البعد الثاني فيصف الاهتمام بالإنتاج و يشـير إلى السـلوك، بعكـس الافـتراض بأن العامل مجرد أداة ووسيلة لتحقيق غاية.

هذا وقد تنبّه ليكرت وزملاؤه إلى ثغرات الدراسات الأخرى مـن حيـث المنهجيـة العلمية وسعوا إلى تطبيق المنهج العلمي الدقيق في دراساتهم والتحكم والسيطرة عـلى المتغيرات قيد الدراسة.

من استعراض دراسات جامعة أيوا واوهايوا وميتشيغان، لا نستطيع إغفال أهميـة هذه الدراسات، ولكن لماذا يصرّ باحثينا وأساتذتنا في الإدارة في تضمينها للمناهج الدراسية وكأنها حقائق مسلم بها؟ إنها دراسات أجريت في منتصـف القـرن المـاضي، في بيئـات غـير عربية ومختلفة عن بعضها البعض، وأجريت بعد الحرب العالمية الثانية ومعلوم أن ثقافة الناس واتجاهاتهم وقيمهم تختلف لدى كل الشعوب بعد خروج الدولة من الحرب سواء

منتصرة أو مهزومة، وهذا بالتالي ينعكس على مدى استجابتهم للأنظمة الإدارية والقيادية الجديدة، وحتى البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات اختلفت فسبعة عقود أو أكثر منذ نهاية الحرب العالمية الثانية حتى الآن تغيرت فيها المجتمعات والأفراد والعوامل البيئية والاجتماعية والثقافية التي تعمل على تشكيل الفرد والمجتمع .

خامسا: نظرية رنسيس ليكرت (Likert) نظام(1)- نظام (2)

تعتبر بحوث معهد البحوث الاجتماعية الأمريكية، والتي استغرقت عدة سنوات منذ(1948) وحتى صدور كتاب رنسيس ليكرت عام (1961)، سببا في تقديم نظرية جديدة في الإدارة، وتقرر هذه النظرية شكل التنظيم الذي ينجح في استخدام المقدرة الإنسانية أفضل استخدام يتكون من نسق اجتماعي شديد التماسك يعمل بكفاية، ويتكون من جماعات عمل مترابطة يتصف أفرادها بدرجة عالية من الولاء للمجموعة، والثقة بين الرؤساء والمرؤوسين، ويكون الاتصال فعالا حيث تدفق المعلومات الهامة لاتخاذ كل قرار أو إجراء أي عمل هو من أحد أجزاء التنظيم إلى آخر.

- مبادئ نظرية ليكرت:

وضع ليكرت خمسة مبادئ أساسية تقوم عليها نظريته، أوردها يوكي(Yuki 1981) وهي:

1-مبدأ العلاقات الداعمة أو المعزز:

على المدير هنا أن يعامل كل مرؤوسيه بأسلوب يعتبر الخبرة فيه على أنها داعمة ومعززة، ويمكن أن يحافظ عل قيمة الشخص وأهميته، ويتضمن السلوك الداعم سلوكيات

مثـل إبـداء الثقـة والأمانـة، محـاولا فهـم مشـكلات المرؤوسـين والسـيطرة عليهـا، ويساعدهم تطوير مهنتهم ويقدّم التقدير لأفكارهم.

2-طريقة الإشراف الجماعي:

عن طريق الإشراف الجماعـي يشـارك المـدير مرؤوسـيه في اتخـاذ القـرارات، ويطـوّر الاتصال وأسلوب التعامل معهم، ويلعب دورا أساسيا في اللقاءات الجماعيـة ليقـود النقـاش ويبقيـه محفـزا وداعـما وبنـاء، ويوجهـه نحـو حـل المشـكلة، وعليـه أن يكـون متأكـدا أن المرؤوسين يستقبلون تعليماتـه بعمليـات التفاعـل الجماعـي كتـدريب فنـيّ بحيـث يكونـوا قادرين على العمل معا بفاعلية، ويطلب من المرؤوسـين اتخـاذ قـرارات جماعيـة، وهـذا لا يعني أن المدير يتنازل عن مسؤولياته، بل يتحمل القائد مسؤولية القـرارات ونتائجهـا، وإذا كان هناك اختلاف بالأداء ونوعية هذه القرارات يأخذ القائد القرار من خلال خبرتـه ويختـار الأفضل.

3-أهداف عالية الأداء:

إذا كان المدير ذو طمـوح كبـير، فسـوف يضـع أهـدافاً ذات أداء عـال، وسـيكون ذا حماس كبير لتحقيق تلك الأهداف، من خلال ذلك سيكون المدير قادرا عـلى قيـادة الفريـق واتخاذ القرارات الجماعية.

-العلاقات الترابطيّة بين الوظائف الإدارية:

ويقصد بهـا مجموعـة مـن العمليـات الإداريـة مثـل التنسـيق والتخطـيط والبرمجـة، ويجب أن تنسجم القرارات والأهداف مع سياسة وأهداف المنظمة، وهي ضرورية لمسـتوى الإدارة

الوسطى والتنفيذية حتى أنها تمثّل دور الوسيط بين مجموعته والإدارة العليا، ويمثل اهتمامات فريقه بفاعلية وتنقل وجهة نظرهم، وتوفر لهم الموارد والفوائد الضرورية، والمدير هنا يحتاج إلى درجة معيّنة من النفوذ على مرؤوسيه.

ويعتبر كل مدير عضو في مجموعته، وهو عضو كذلك مع مجموعة من المديرين الذين يقدمون التقارير لرئيسهم، وفي بعض الأحيان يكون عضواً في بعض الوحدات الفرعية التي يرتبط عمله بها.

4- المعرفة الفنيّة:

أضافها جيمس(James, 2002)، وحسب هذا المبدأ، فالقائد الفعّال هو من يمتلك القدرة على السيطرة على المشكلات الفنيّة التي يواجهها الفريق، ويؤكد أن المدخل لتلك المعرفة موجود وقادر عليه.

- تطبيقات النظرية:

بنى ليكرت نظريته على أساس مفهوم يقول بأن الأقسام أو الوحدات التي يقترب تشكيلها ووسيلة العمل فيها من النمط الذي تتطلبه النظرية الجديدة يحقق نتائج أفضل مما تصل إليه الوحدات الأقل شبهاً بهذا النمط، وقد جمعت البيانات من (31) قسما موزّعة جغرافيا في شركة تعمل على نطاق قوميّ، وتؤدي هذه الأقسام العمليات نفسهافي الجوهر، ويتوفر عن كل منها أرقام مفصّلة وافية عن الإنتاجية والتكاليف بصفة مستمرة، وتتباين هذه الأقسام في حجمها ويتفاوت عدد موظفيها بين(15 و50) موظفا. (البرلسي ورمزي، 1966).

ويشـمل الاختبـار الأبعـاد الرئيسـة للنظريـة الجديـدة، وتقـوم النظريـة عـلى تقديرات تسمى: الانعطاف نحو الأفراد، وتستند إلى إجابات المـديرين ذوي الانعطـاف الطيّب نحو موظفيهم الذين يحققون أداء بشكل متميّز عن المديرين الـذين يحصـلون على درجات غـير مرضـية، والمـديرون الـذين يتصـفون بالانعطـاف السـائد لمـوظفيهم ويعملون عـلى تكـوين جماعـات مترابطـة ؛فهـم يحققـون أداء أعـلى كثـيرا مـن الـذين يأخذون الاتجاه التهديدي ويعتمدون بدرجة أكبر على نمط الإشراف الفردي.

- وقد ورد في سينغ(Singh, 2001) كيف قسّم ليكرت متغيرات دراسته إلى ثلاث فئات هي:

-الفئة الأولى: المتغيرات السببيّة:

وتتضمن سلوكاً إدارياً ومهارات تماما مثل أي تنظيم يتأثر بمـديره مثـل: النظـام، المكافآت، السياسات، والقوانين، وهي متغيرات مستقلة وتحت السيطرة، وتؤثر عـلى نتائج تطور وتحسن المنظمة.

الفئة الثانية: المتغيرات البينيّة:

وتعكس قوة المنظمة ومكانتها الداخليـة مثـل: الأخـلاق، الاتجاهـات، الداعيـة، والأهداف، وإدراك الأعضاء لقدراتهم الجماعية للتفاعل اتخاذ القرار، الاتصال.

الفئة الثالثة: متغيرات الناتج النهائي:

وهي مؤشرات على فعالية المنظمة أو الفريق مثل: الربح، التكاليف، الإنتاجية، نوعية المنتج، الخدمات، الغياب عن العمل، ودوران العمل. وتحدد متغيرات الناتج

النهائي من قبل المتغيرات البينية، والتي تكون محددة من قبل المتغيرات السببية، ومتضمنة السلوك الإداري؛ فعندما يغيّر المدير سلوكه يكون الأثر الأول هو تغير في متغير بيني واحد أو أكثر، وستظهر هذه الآثار بشكل عادل وتسلك طريقها عبر متغيرات الناتج.

متغيرات القيادة	المتغيرات البينّية	متغيرات الناتج النهائي
إدارة داعمة/معززة للإشراف الجماعي. وضع أهداف عالية الأداء. ربط وظائف الإدارة.	الاتجاهات المفضلة نحو المدير. اتصال مفتوح مميز. ترابط وتعاون المجموعة. دافعية عالية من المرؤوسين.	إنتاج عالي الجودة في العمل. غياب قليل. دوران عمل قليل. انخفاض معدل الشكاوي.

شكل (4)

متغيرات نموذج جديد في الإدارة، ليكرت

- (Yuki,Gary,(1981),Leadership in Organizations ,Englwood Cliffs,New Jersey,Prentice-Hall Inc) .

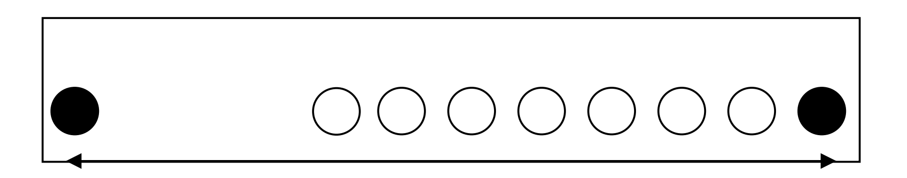
يتضح من الشكل السابق العلاقات بين المتغيرات السببية والبيئية والناتج النهائي، ويظهر أثر المتغيرات السببية مثل الهيكل التنظيمي وسلوك المديرين والمشرفين على شخصيات أعضاء التنظيم، ويتفاعل هذان المتغيران ويحددان المدركات وعلى ذلك يتحدد إدراك كل عضو لسلوك رئيسه بكل من سمة هذا السلوك وبشخصية العضو، وتتأثر هذه المدركات

بعوامل مثل تجربة الفرد السابقة وتوقعاته وتقاليد وقيم جماعته في العمل، وتتفاعل الشخصية وتقاليد جماعة العمل وقيمها وأهدافها حيث تساعد شخصيات جماعة العمل على تحديد تقاليد وقيم وأهداف جماعة العمل، وبالوقت نفسه تميل تقاليد وقيم وأهداف جماعة العمل إلى تغيير شخصيات أفراد العمل بالتدريج: (البرلسي ورمزي، 1966).

سادساَ: نظرية الشبكة الإدارية:

تعتبر هذه النظرية من النظريات القيادية السلوكية، بدأ ت علي يد روبرت بلاك (James Mouton)، وجين موتون ((Robert Blake) كمشروع بحثي عام 1962، طبّق على (800) مدير، وتمّ بعد فترة قصيرة عرض تصور مبدئي للشبكة في حلقة نقاش تضم مجموعة من المديرين، ولقد أبدت هذه المجموعة بعض الاستفسارات والملاحظات المهمة حول شكل الشبكة وأهميتها في إمكانية تنمية المؤسسات وتطويرها، وتمّ الاتفاق على أساس أنه يوجد تقسيم ثنائي يهم معظم المديرين، ويتضمن الاهتمام بالأفراد ومشاكلهم في العمل، في حين يتضمن الثاني الاهتمام بالإنتاج ومشاكله.

ومن هنا ركّز كلا من بلاك وموتون على أن كل من الاهتمام بالناس والاهتمام بالإنتاج، هما بعدان مكملان لبعضهما البعض وليس متضادين، ولكي يتم فهم هذا التكامل وتمثيله في شكل شبكة كان لابد من التأكيد على الفكرة التي مؤداها، أن لكل مدير أسلوباً مميزاً في الإدارة، ولا يكون عمل المدير في الأساس إلا كمحصلة ونتيجة لكل من درجة اهتمامه بالإنتاج من جهة والاهتمام بالعاملين من جهة أخرى، ولهذا جاء التصور المبدئي لهذا العمل من خلال رسم خط أو منحى يوجد على إحدى نهايتيه موقع المدير أو القائد الذي يهتم فقط بالإنتاج، بينما على النهاية الأخرى موقع المدير الذي يهتم بالأفراد على حساب الإنتاج.



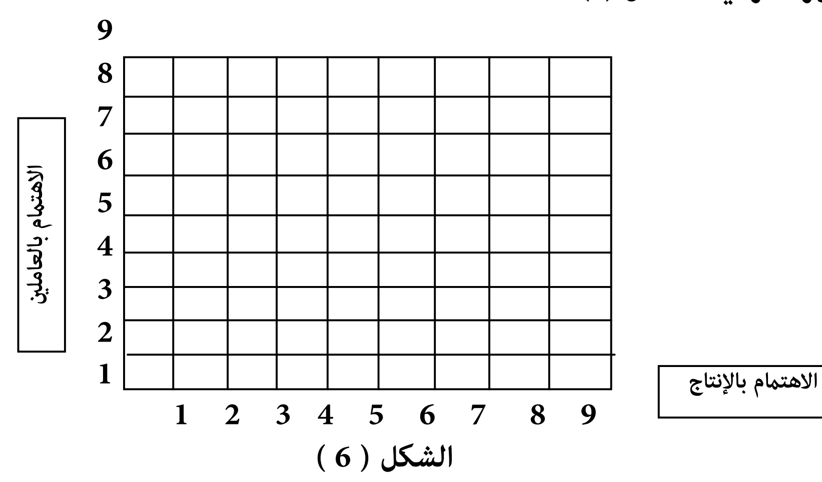
الاهتمام بالإنتاج الاهتمام بالأفراد

الشكل (5)

التصور المبدئي لمواقع أنماط القيادة كخط

- المصدر: دياب، إسماعيل محمد (2001)، الإدارة المدرسيّة، الدار الجامعية الجديدة، الاسكنرية.

وبمتابعة بلاك وموتون أبحاثهما على الشبكة الإدارية، لاحظا وجود أساليب إدارية أخرى تقع بين الطرفين، ومن هنا كان لابد من تطوير شكل الشبكة الإدارية، لتحدد نوعيّة الأساليب القيادية المستخدمة بالإضافة إلى السمات المميزة لكل منها، فظهرت الشبكة في صورتها النهائية الشكل (4).



الشكل (6)

التصور النهائي للشبكة الإدارية

- المصدر:عقيلي، عمر وصفي (2001)، الوجيز في مبادئ وأصول الإدارة، عمان، دار زهران / بتصرف.

حيث تبدو الشبكة على شكل خريطـة ذات اتجـاهين أومحـورين: المحـور الأفقـي (س) ويمثل مدى اهتمام القائد بالعمل والإنتاج؛ حيث يزداد الاهتمام كلما تقدمنا على المقياس (1-9)، والمحور العمودي ص الذي يدور حول مدى اهـتمام القائـد بالعـاملين والعلاقـات الإنسـانية في المؤسسة، ويزداد الاهتمام كلما تقدمنا على المقياس (1- 9)، فالقائد الذي يقـف عنـد الـرقم (9) على المقياس الأفقي (س) يهتم بالإنتاج بدرجة عالية جدا، و الوضع نفسـه للقائـد عـلى الرقم (9) للمقياس العمودي، فهو قائد يهتم بالمرؤوسين بدرجة عالية جدا، وإذا ما رسمت خطوط أفقية للإنتاج أو العمل، ورأسية للأفراد وتمّ توصيل كل مربع رأسي بـالأفقي حصـلنا على (81) مربعا تمثل (81) نمطا قياديا، وذلك كـما يظهـر في الشـكل (4) والشـكل (3)، أي يصبح لدينا مربع يمثل مزيجاً من العلاقات، ولكن نجد أن بلاك وموتـون، ركـزا فقـط عـلى خمسة أنماط قيادية هي: (1، 1) ويمثل القيادة المتساهلة، و(1، 9) ويمثل قيادة متسـلطة، و(9، 1) ويمثل قيادة إنسانية، (5، 5) ويمثل قيادة الوسط، (9، 9) ويمثل قيـادة جماعيـة. (كلالدة 1997، الأغبري 2000، دياب 2001).

وذكرت زكريان (1994)، أن بلاك وموتون أشارا إلى أنماط قيادية أخرى تمثل تركيبـات بين أسلوبين قياديين أساسيين - من الأساليب القيادية الخمس السـابقة – في وقـت واحـد أو بالتتابع والاقتران مع بعضهما البعض، ويمكن إيجاز الأنماط المركبة فيما يلي:

1-النمط الأبويّ:

وهو أسلوب يربط كلا من الأسلوبين (9، 1) و (1، 9) بحيث يتم تحقيق السـيطرة على الإنتاج بيد واحدة والعناية باليد الأخرى، وهو بذلك يشبه الأسلوب الذي يتبعه الأب مع أبنائه عندما يعرف مصلحتهم، ويعاملهم بموجبها في ظروف معينة.

2-النمط المتأرجح:

ويربط هذا الأسلوب كلا الأسـلوبين (9، 1) و(1، 9) كسـابقه، إلا أنـه يختلـف عنه بأن أحد النمطين يتم اتباعه في وقـت معـين ويتبعـه الآخـر ولـيس النمطـين في آن واحد.

فعندما تحتاج المنظمة إلى زيادة الإنتاج والحصول على نتائج سريعة فإنها تركز على بعد الإنتاجية (1، 9)، مما قد يؤدي إلى تشويش العلاقات مع العاملين، وتقـوم المنظمـة عند ذلك – كردة فعل – بالتحّول نحو بعد الاهتمام بالعاملين لإعادة الثقة بالنفس وهكذا.

3-نمط التوازن:

ويتم بموجبه اتباع النمط (9، 1) إلى الحد الذي تظهر فيه آثاره السـلبية، ومـن أجل تجنب الآثـار المـدمرة التـي يمكـن أن تترتـب عـلى ذلـك تقـوم المنظمـة بالسـماح للعاملين المستأنسين بالتخلص من الضغط الذي يشعرون به، بإطلاق مشـاعرهم لجهـة معينة محاولة إعادة التوازن في معنوياتهم.

4-النمط المتوازن:

وبموجب هذا النمط يتمّ النظر إلى كل من بعدي الإنتاجيـة والأفـراد عـلى أنهـما بعدان منفصلان بعضهما عن بعض، إذ يتم التعامـل مـع المشـاكل المتعلقـة بالإنتاجيـة كأنها مشكلة مستقلة عن غيرها من المشاكل الخاصة بالأفراد على الرغم مـن ارتبـاطهما ببعض.

5-النمط الإحصائي:

وهـو الـنمط (5، 5) – (5، 5)، وبموجـب هـذا الـنمط يسـتخدم القائـد كافـة الأساليب الإدارية الخمسة في عمليات إشرافه اليومية، ويدور محور هذا النمط حول

فكرة إدارة المنظمة حسبما يعد أكثر قبولا من وجهة نظر المميز وبغض النظر عن كون الأسلوب مناسبا أم لا، ويدور معدل أنماط المدير حول النقطة (5، 5)، وهو يتصرف بأسلوب غير متناغم، ويعامل الأفراد بطرق متباينة، و يُرى تناقضا في أفعاله، ويبرر ذلك باختلاف الأفراد عن بعضهم البعض وضرورة معاملة كل منهم بأسلوب مختلف.

دورة النمطين (1، 9) و(1،1) – (1، 9) و(1، 1) وهي دورة تبدأ باستخدام أسلوب (9، 1) لتحقيق الأهداف الإنتاجية، وعندما تظهر ردود الفعل السلبية نتيجة للضغط والتركيز على الإنتاج، يقوم المميز بالتراجع والانسحاب نحو الأسلوب (1،1) مما يؤدي إلى تدني مستوى الإنتاجية، ويعود المدير من جديد، ونتيجة لتراجع المنظمة إلى النقطة الأولى (9، 1) وممارسة الضغط على بُعد الإنتاجية، وهكذا دواليك بين هذين النمطين فقط.

- التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية:

تعدد الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية لمدير المدرسة يوضح مدى تأثيرالمدخل السلوكي وتطبيقاته السلوكية، فيما يلي عرض لأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس:

1. النمط التعاوني:

يقضى جزءاً كبيراً من وقته في تخطيط العمل وتقويمه مع كل جماعات العمل في المدرسة، وهو لا مركزي في سلطته، كما يفسح المجال أمام مرؤوسيه في المشاركة بعملية القيادة.

وتكون علاقته مع مرؤوسيه علاقة دعم ومساندة قائمة على الثقة والاحترام ويُوجد فيهم شعوراً قوياً بالمسؤولية ويحافظ على هذا الشعور لديهم ويعمل على تنميته فتعمّ بذلك روح العمل الجماعي بينه وبينهم. (سليمان، 1999)

2. النمط السلبي:

هي قيادة تتسم بسلوك متداخل تكتنفه مظاهر الهزل والتسّب مصحوبة بانخفاض الأداء. (الشوابكة، 2002).

"ويميزها سمعان بالقيادة الترسلية، وأنها نوع من أقلّ أنواع القيادة من حيث ناتج العمل ولا يبعث على احترام المجموعة لشخصية القائد وكثيراً ما يشعر أفرادها بعدم القدرة على التصرف والاعتماد على أنفسهم. (سمعان، 1975).

3. النمط الجذّاب:

تقوم القيادة الجذابة على أساس تمتع صاحبها بصفات شخصية محبوبة، ويغلب على هذا النمط الصفة الشخصية لأن من يعملون معه ينظرون إليه على أنه الشخص المثالي الذي يتمتع بقوة خارقة للعادة، وهذا النمط من القيادة تغلب على من يتصف به الصفة الشخصية البحتة، ولذا لا يصلح كثيراً للمنظمات الرسمية، ويكون أنسب للحركات الاجتماعية ويتميّز باهتمامه بهندامه. (سمعان، 1975).

لذا فإن النمط الجذاب إذا ما زُوّد بدورات تدريبية تشمل الدراسات الخاصة في علم نفس النمو والمراهقة والدراسات الاجتماعية فسوف يثمر عن شخصية قيادية ناجحة يرضى عنها الرؤساء والمرؤوسين.

4. النمط الذكي:

هذا النمط يميل إلى مناقشة مشكلات المدرسة الخاصة بالمعلمين مع ذوي النفوذ في المدرسة، ويعمل إلى إحالة الأمور على لجان يستتر وراءها بإخفاء رأيه، وفي النهاية فإن المدير ينفّذ ما يراه دون أن يشعر المعلمون بأنهم في قبضة مدير يسيّرهم كما يشاء. (سبا عنة، 1999).

من ذلك يتضح أهمية أن يكون مدير المدرسة ليس إدارياً فقط بل قائداً لأن ذلك ينعكس على المعلم والطالب.

تشير دراسة المدرسة الآمنة التي أجريت عام(1978)بوضوح إلى أن أقل المدارس مشكلات سلوكية هي المدارس التي يديرها مسؤولون إداريون أقوياء وخاصة المدير. (كير ونين، 1986).

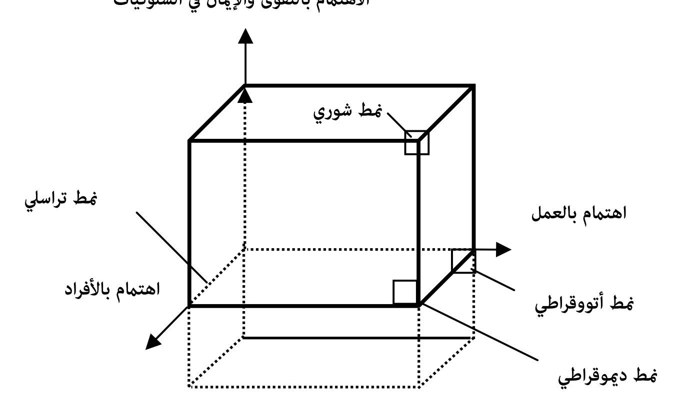
- أهمية نظرية الشبكة الإدارية لمديري المدارس

تساعد نظرية الشبكة الإدارية الكثير من مديري المدارس في تطوير أساليبهم القيادية، من خلال رؤية ومحاكاة الأسلوب الذي يمارسونه في واقع الحال في مدارسهم مع خصائص الأسلوب المتمثل في هذه الشبكة، ومقارنة ذلك مع الأسلوب الأفضل على هذه الشبكة، وهو أسلوب القائد المهتم بالإنتاج والإنسان على حد سواء، وهناك برامج تدريبية للقادة مصممة لمساعدتهم على التحول من الأسلوب الحالي، فيما لو كان أسلوبا غير فعال إلى الأسلوب الأمثل وهو أسلوب قائد الفريق (9، 9) حيث الاهتمام بشكل كبير بالجوانب الإنسانية من جهة والجوانب الإنتاجية من جهة أخرى، هذا الأسلوب القيادي الفعال يعتمد على:

1) المشاركة في اتخاذ القرار مع المرؤوسين.
2) تشجيع المرؤوسين على المشاركة بشكل عام.
3) دعم روح العمل الجماعي لتحقيق إنجازات متفوقة في ميدان العمل. (الضمور وآخرون، 2004).

- تصور مقترح للشبكة الإدارية من المنظور الإسلامي:

أشار بعض الباحثين والكتّاب إلى أن نمط القيادة المتبع في الفكر الإسلامي يسمّى النمط الشورى، والذي يعني:" جملة السلوك الإداري الذي يعمل على إعادة بناء أو تحسين أو تطوير في جانب أو أكثر من الجوانب الآتية:الهيكل الإداري والتنظيمي والأهداف، وإجراءات العمل، والإنتاج من أجل تحقيق أهداف المنظمة، وبشرط أن يهتم هذا السلوك اهتماما عاليا بالعمل والعاملين، وحاجاتهم المختلفة في دقة وتوازن، طبقا للمبادئ والقيم والآداب التي جاءت بها الشريعة الإسلامية، والشكل (5) التالي يوضح ذلك.



الشكل (7) تصوّر مقترح لنظرية الشبكة الإدارية من المنظور الإسلامي

- المصدر: دياب، إسماعيل محمد، (2001) الإدارة المدرسية، لإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

من الشكل السابق نلاحظ أن النمط القيادي الفعال هو النمط القيادي الشـوري (9، 9، 9) ويعتمد على ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: الاهتمام بالعمل (الإنتاج).

البعد الثاني: الاهتمام بالعاملين (العلاقات).

البعد الثالث: التقوى والإيمان.

والقائد الشوري يهتم ببعدي العمل والعـاملين في تـوازن، وطبقـا لمبـدأ أن هـذا السلوك يجب أن ينتهـي في الحقيقـة إلى كـل الأعـمال الصـالحة التـي يقـوم بهـا الفـرد المسلم.

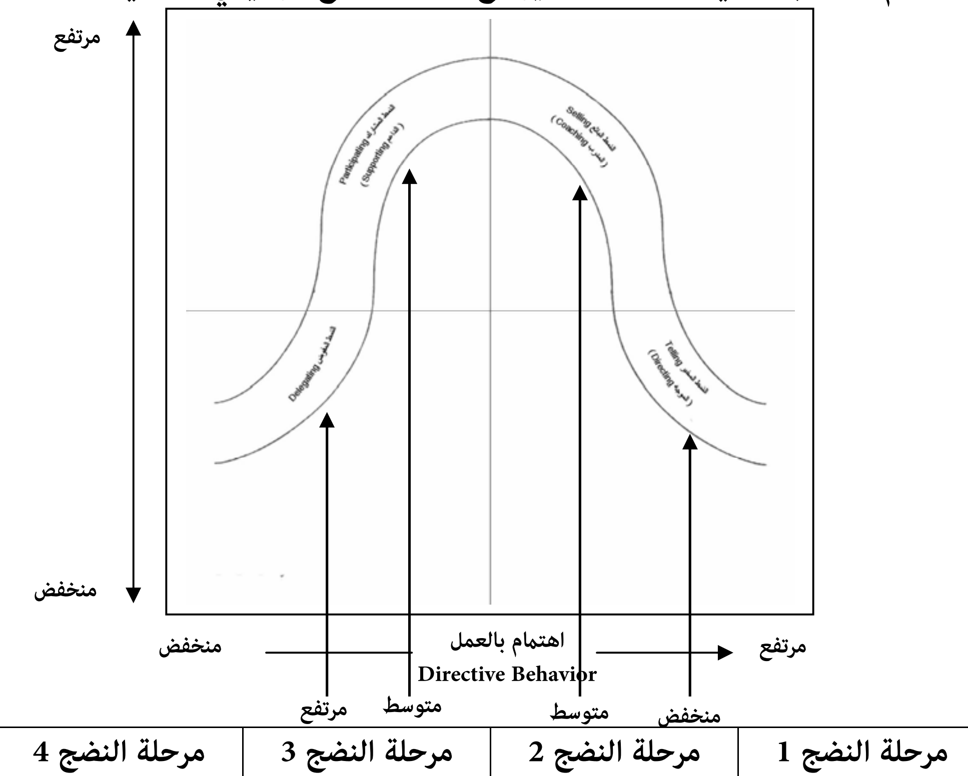
سابعا: نظرية النضج الوظيفيّ للعاملين لهيرسي وبلانشارد:

كشف العالمـان (بـاول هـيرسي وكينفيقـولافي، عـام 1982) كـما جـاء في السـعود (2007)، عن نظرية جديدة أسـمياها الإدارة الموقفيـة، وعـاد بلانشـارد وآخـرون عـام 1987، وأجروا عليها تعديلات واقترحوا لها اسما آخر بالإضافة إلى اسمها الأصـلي، وهـو نظرية النضج الوظيفي للعاملين، وعـدوّها نظريـة في القيـادة الفاعلـة، ويـرى هـيرسي وبلانشارد أنه لا يوجد نمط إداري واحد يصلح لكل زمان ومكان وإنما يعتمد الأمر عـلى الإداري الذي يراقب الموقف، ومن ثم يوّظف النمط الإداري الملائم لذلك الموقف.

ويوصي هيرسي وبلانشارد المدير فيقولا: إذا كنت ترغب في أن تكون مديرا فعالا، فعليك أن تعرف كيف ومتى تغيّر وتعدل من سلوكك الإداري.

ويؤكد هيرسي وبلانشـارد أن القيـادة الناجحـة هـي تلـك القيـادة القـادرة عـلى المزاوجة أو المزج بين متطلبات العمل اهتمام المدير بالإنتاج وحاجات العاملين اهتمام المدير بالناس لغرض تحقيق أهداف المؤسسة.

وقد أوضح هيرسي وبلانشارد نظريتهما الموقفية في الإدارة من خلال نموذج توضيحي يتألف من شكلين فرعيين أحدهما لتوضيح العلاقة بين اهتمام القائد بالعمل واهتمام القائد بالعاملين. والشكل (6) يوضح مراحل النضج الوظيفيّ للعاملين.



مرحلة النضج 1	مرحلة النضج 2	مرحلة النضج 3	مرحلة النضج 4

ينمو وظيفيا ـــــــــ مستويات النمو الوظيفي للفرد ـــــــــ نامٍ وظيفيا

الشكل (8)

رسم توضيحي لنظرية الإدارة الموقفية (نظرية النضج الوظيفي للعاملين)

- المصدر :السعود، راتب، (2004) . الإشراف التربوي، (اتجاهات حديثة)، عمان:مركز طارق للخدمات الجامعية ص49.

وضع كل من هيرسي وبلانشارد بعدين رئيسين لسلوك القائد هما:

* سلوك المهمة.
* سلوك العلاقات.

فعالية هذين البعدين للسلوك تعتمد على مستوى نضج المرؤوسين، ويشير سلوك المهمة إلى المدى الذي يستعلىالقائد في تحديد الأدوار بقوله: ماذا ؟وكيف؟ ومتى؟ وأين تنجز المهمة ؟ ويستخدم القائد فيه طريقا واحدا للاتصال لشرح وتوضيح إجابات ومسؤوليات مرؤوسيه، أي أن هذا البعد يشمل على:

1) وضع الهدف
2)التنظيم.
3) السيطرة.
4)تخصيص وقت الخطة.
5)التوجيه.

أما بعد سلوك العلاقات فيشير إلى المدى الذي يستخدم فيه القائد اتجاهين أو أكثر في الاتصال مع مرؤوسيه عن طريق إعطائه الدعم الاجتماعيّ والنفسيّ- والسلوكيات التسهيليّة ذات الطبيعة المرنة أي أن هذا البعد يتضمن:

1) المساعدة.
2) الاتصال.

3)التسهيلات المتفاعلة.

4)الاستمتاع الفعال.

5)تقديم التغذية الراجعة.

يعد نضج المرؤوسين أهم عنصر من عناصر الموقف، والذي لا يشير إلى العمر الزمني أو الاتزان العقليّ والعاطفيّ لدى المرؤوسين بل يُعرف بأنه الرغبة والقدرة التي يتمتع بها الفرد في تحمل مسؤولية توجيه سلوكه أو امتلاك المرؤوسين الرغبة والقدرة في إنجاز أو بلوغ المهمة المحددة، وله عنصران هما:

- الرغبة، وهي ما تعرف بالدافعية وتتمثل في امتلاك المرؤوسين الثقة والتصميم والدافعية نحو بلوغ المهمة.
- القدرة أو القابلية، وهي ما تعرف بالكفاءة وتتمثل في امتلاك المرؤوسين المعرفة والتجربة والمهارة الضرورية لبلوغ المهمة المحددة، وبذلك نرى أن النضج يتألف من مفهومين هما:

1) النضج النفسيّ والذي يرتبط بالرغبة أو الدافعية.

2) النضج الوظيفيّ والذي يرتبط بالقدرة أو الكفاءة في عمل أي شيء. (حسن، 2004).

عمل هيرسي وبلانشارد على إمكانية قياس الأسلوب القياديّ وفاعليته وقاما بتطوير أداة لهذا الغرض هي: فاعلية القائد ووصف القدرة على التكيف. والتي يرمز لها بالرمز (LEAD) وهذا المعيار يعطينا معلومات عن الأسلوب القيادي وفاعلية الفرد المكتمل للإدارة. (العرفي، ومهدي، 1996).

- مراحل النضج الوظيفي.

- مرحلة النضج الأولى:

تتعلق بالموظف الجديد في عملـه، والـذي لا يمتلـك المعرفـة الكافيـة بالأهـداف التنظيمية مع محدودية استعداده لتحمل المسؤولية.

- مرحلة النضج الثانية وتتميز:

1) باكتساب الفرد للخبرة مع مرور الوقت.

2) بالقدرة على القيام بعمله.

3) بأن لديه بعض الاستعداد لتحمل المسؤولية.

- مرحلة النضج الثالثة وتتميز بقدر جيد من:

1) اكتساب الفرد للخبرة.

2) القدرة على القيام بالعمل.

3) الاستعداد لتحمل المسؤئولية.

- مرحلة النضج الرابعة وتتميز:

1) القدرة العالية لدى الفرد لأداء العمل.

2) الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية.

3) الولاء التنظيمي للمنظمة. (درة والمدهون، 1994)

اعتمادا على الشكل السابق الذي يوضّح نظرية النضج الوظيفّي للعاملين، فقد أوضح هيرسي وبلانشارد كيف يتمّ التفاعل بين سلوك القائد ومراحل النضج الوظيفيّ للعاملين، والقائد الفعال هو الذي يتمكن من دراسة الموقف على صعيد العمل أو نضج العاملين، بحيث يتمكن من استخدام النمط القيادي المناسب للموقف، لذا تقسم الأنماط القياديّة بناء على نظرية هيرسي وبلانشارد إلى:

1-النمط المخبر

وهو يلائم مرحلة النضج الأولى، التي يكون مستواها منخفضا، ففي هذه المرحلة الموظف جديد على العمل لذا فهو قليل الإلمام بتفاصيل العمل، لا يعرف رؤساءه جيدا، علاقاته الاجتماعية بزملائه ضعيفة، لا يعرف الأهداف التنظيمية للمؤسسة، درجة استعداده لتحمل المسؤولية محدودة.

لذا فإن السلوك الإداري للمدير أو القائد هنا هو التركيز على العمل، حتى يتعرف العاملون على القوانين والتعليمات اللازمة لإنجاز عملهم، وفي مجال العلاقات الإنسانية فإن المدير، لا يهتمّ بها كثيرا، لأن الاهتمام يخلق فوضى، مما يؤثر سلبا على العمل، وعليه فإن المدير في هذه المرحلة يحدد للعاملين الأدوار المناسبة، ويعلّمهم كيف ينفذونه؟ ومتى ينفذونها؟وقد استبدل هيرسي وبلانشارد مصطلح النمط المخبر بمصطلح النمط الموجه.

2- النمط البائع

وهو يلائم مرحلة النضج الثانية، التي يكون مستواها متوسطا، وفيها يكتسب الفرد الخبرة مع مرور الوقت، وتصبح لديه القدرة على القيام بعمله، لذا يكون قادرا على تحمل المسؤولية، والسلوك الإداري هنا للمدير هو اهتمام كبير بالعمل والعاملين معا، فهو يبيع السلوك الإداري الذي يهتم بالجانبين، ويحاول أن يجعل من العاملين مشترين لهذا السلوك الإداري، وفيما بعد عدّل هيرسي وبلانشارد هذا المصطلح ليصبح النمط المدّب.

3-النمط المشارك

وهو يلائم المرحلة الثالثة من النضج التي يكون مستواها متوسطا أيضا وفي هذه الحالة فإن السلوك الإداري للمدير يتصف بالاهتمام القليل بالعمل والاهتمام الكثير بالعاملين، وسبب اهتمام المدير القليل بالعمل مرَدّه أن التوجيه الكثير الذي يزيد عن حده المعقول والمقرر قد يواجه بالمقاومة من قبل العاملين، وقد يفقدهم الثقة بمهاراتهم في أداء العمل، وقد عدّل هيرسي وبلانشارد مصطلح النمط المشارك إلى النمط الداعم.

4-النمط المفوض

وهو يلائم مرحلة النضج الوظيفيّ الرابعة، والتي يكون مستواها عاليا أو تاما وفي هذه المرحلة يميل السلوك الإداري إلى اهتمام قليل بالعمل وكذلك اهتمام قليل بالعاملين وذلك لأن العاملين قد وصلوا إلى مرحلة النضج الوظيفيّ التام الذي يجعلهم

يتحسسون من التوجيهات والإرشادات في مجال العمل مثلما يصبحون بغنى عن الدعم النفسيّ أو التشجيع لتحمل المسؤولية التـي اقبلـوا عليهـا طواعيـة وهنـا يفـوّض المدير كثيرا من الصلاحيات ويستخدم سياسة الباب المفتوح وهذا النمط الوحيد الـذي أبقى هيرسي وبلانشارد على اسمه ولم يتم تعديله. (السعود، 2007).

ثامنا: نظرية المسار – الهدف:

ذكر (سلامة، 1989) أن جذور هذه النظرية ترجع إلى نظرية التوقّـع للدافعيـة، وقد جاءت نظرية المسار – الهدف في أعقـاب نظريـة فيـدلر الموقفيـة، حيـث طورّهـا العالمـان روبـرت هـاوس وتـبريس ميتشـيل (House & Michell)، في عـام (1974)، وتعتقد هذه النظرية أن خصائص المرؤوسين والبيئة تعتبر تغيرات موقفيـة (احتماليـة) تؤثر في سـلوك القائـد وإنتاجيـة العـاملين في المؤسسـة، فـيما كـانوا راضـين في عملهـم فسوف يؤدي بهم ذلك إلى بذل جهد أكـبر في إنجـاز الأعـمال الموكلـة لهـم خصوصـا إذا توقعـوا أن هـذا الإنجـاز سـيحقق أشـياء ذات قيمـة عاليـة لهـم مثـل زيـادة الراتـب، والسلوك القيادي يعتمد على حفز وإثارة دافعية المرؤوسين للإنجاز.

فالقائد الفعال هـو الـذي يـدفع المرؤوسـين لتحقيـق الأهـداف التـي يشـعر أن تحقيقها سوف يؤدي إلى تحقيق أهدافهم، ولذلك يتطلب مـن القائـد في المؤسسـة أن يؤثر إيجابيا على توقعات المرؤوسين وأهـدافهم، ويسـاعدهم عـلى تحقيقهـا ويلخـص هاوس وميتشيل وظيفة القائد في المؤسسة بما يلي:

أ- الاهتمام بأهداف وحاجات المرؤوسين وإثارة دافعيتها، وذلك عندما تكون لديه القدرة على تحقيقها لهم.
ب- زيادة الأجر كلما كان هناك زيادة في الإنتاجية.
ج- تسهيل المسار نحو تحقيق الهدف.
د- تقليل الصعوبات والمشاكل التي يمكن أن تعترض طريق المرؤوسين في سبيل تحقيق أهدافها.
هـ - زيادة فرص تحقيق الرضا الشخصي الذي يتوقف على فاعلية الإنتاج.
و- مساعدة المرؤوسين في توضيح توقعاتهم.

- الأنماط القيادية التي طورها هاوس وميتشيل:

1-القيادة الموجهة: حيث يحدد القائد واجبات ومسؤوليات العاملين دون مشاركتهم في اتخاذ القرار.
2- القيادة المساندة: حيث يعامل القائد المرؤوسين بإنسانية ويعتبرهم أقراناً.
3-القيادة المهتمة بالإنجاز: ويركز القائد اهتمامه لإنجاز أفضل للأعمال باستمرار.
4-القيادة المشاركة: يشارك القائد المرؤوس في اتخاذ القرارات، وبأخذ اقتراحاته. (سلامة، 1989).

مما سبق نرى أن نظرية المسار – الهدف عكس نظرية فيدلر، التي تفترض أن النمط القيادي يجب أن يتغير عندما تتغير المواقف والظروف في المؤسسة، ولذلك يجب أن يقوم القائد بتعديل سلوكه القيادي ليتناسب مع المواقف والمتغيرات الجديدة.

- نظرية المسلك والهدف في القيادة:

رأى العرفي ومهدي، (1996) تسمية نظرية المسار - الهدف بنظرية المسلك والهدف في القيادة، وتفسر نظرية العرفي ومهدي كيف أن سلوك القائد يؤثر في دافعية المرؤوسين وأدائهم في مواقف عمل مختلفة، استمدت هذه النظرية من نظرية (التوقع) فإن دافعية الفرد تعتمد على توقعه من أن الجهد الذي يبذل لبلوغ مستوى أعلى للأداء سيكون ناجحا، ونوعه من أن الأداء الأعلى سيكون أساسا للحصول على نتائج إيجابية وتجنب النتائج السلبية.

إن نظرية المسار - الهدف تصف كيف أن سلوك القائد يؤثر في هذه التوقعات التي تؤثر بدورها، في أداء المرؤوسين. (العرفي، مهدي 1996).

- الافتراضات الأساسية:

تحدد الافتراضات الأساسية لهذه النظرية، في أن سلوك القائد سيزيد دافعية المرؤوسين، وأن المدى الذي يحقق فيه القائد الرضا لحاجات المرؤوسين يتوقف على الأداء الفعال، فضلا عن تقديم القائد التوجيه والتدريب والدعم المطلوب للمرؤوسين.

لقد تمّ تعديل التأثير الناتج من سلوك القائد وفقا لنمطين أساسين من المتغيرات الموقفية هما: خصائص المرؤوسين مثل القدرة والشخصية، والعوامل البيئية، مثل خصائص المهمة، وقوة الموقع.

وقد طورت نسخ معدلة لنظرية المسلك والهدف من قبل كل مـن ايفـانزEvans في عام (1971) و هاوس ودسلرHouse&Dessler في عام (1974)، وعلى الرغم من الاختلافات بين هذه النسخ، إلا أن هناك مواصفات معينة للقيادة تبدو متسقة عبر النسخ الثلاث المعدلة وقد عبر عن هذه المواصفات على أساس أربع فئات خاصة بسلوك القائد هي:توضيح الدور، وتثبيت احتمالات المكافأة، وتسهيلات العمل، والقيادة المساندة.

- المتغيرات الاحتمالية لنظرية المسلك والهدف:

حاول هاوسHouseوجماعته توسيع نظريتهم لتشخيص المتغيرات الاحتمالية التي تساعد على تحديد الأسلوب القيادي الأكثر فاعلية، وقد حددوا هذه المتغيرات ضمن فئتين أساسيتين هما: الخصائص الشخصية للمرؤوسين، والضغوط البيئية ومطالب موقع العمل التي ينبغي على العاملين الكفاح من أجلها.

إن الأسلوب القيادي الذي يفضله المرؤوسون، وفقا لما يراه هاوس يحدد جزئيا بالخصائص الشخصية للمرؤوسين.

فقد ذكر هاوس دراسات أوضحت أن الأفراد الذين يعتقدون أن سلوكهم يؤثر في البيئة، يفضلون الأسلوب بسبب الحظ أو القضاء والقدر، فإنهم يميلون إلى اعتبار الأسلوب التسلطي أكثر ملائمة.

كما أن تقويم المرؤوسين لقدراتهم الخاصة يؤثر أيضا في تفضيلهم للأسلوب القيادي فالعاملون الذين يشعرون بأنهم ماهرون ومتمكنون من أداء المهمات المكلفين بها يمتعضون من المدير الذي يفرض عليهم سيطرة أو رقابة كاملة، ويبدون توجها ضد الإنتاج بشكل أكبر من توجههم نحو المكافأة.

أما العاملون الذين يشعرون بأنهم أقل قدرة ومهارة، فإنهم يفضلون المدير ذا الأسلوب التوجيهي، الذي يبدو لهم بأن الإنسان الذي ينجز مهامهم - بشكل اعتيادي- ويجعل من السهل عليهم الحصول على المكافآت.

لقد حدد هاوس ثلاثة عوامل تساعد على تحديد الأسلوب القيادي الذي يفضله المرؤوسين هي:

1- طبيعة مهمات المرؤوسين.
2- نظام السلطة الرسمية للمنظمة.
3- جماعة العمل.

تعد نظرية المسار والهدف للقيادة من النظريات التي أحرزت نجاحا وتقدما كبيرا، لاسيما أنها حاولت أن تفسر لماذا يكون أسلوب قيادي معين أكثر تأثيرا في موقف ما دون موقف آخر؟ ويبدو أن بعض الأبحاث قد عززت صدق تنبؤات هذه النظرية.

فالأسلوب القيادي الناجح في تحقيق الأهداف هو الذي يقوم بتوضيح المسار للمرؤوسين والذي من خلاله يستطيع تحقيق الهدف المطلوب منه وتحدد هذه النظرية أربعة أنواع من السلوك القيادي كما يراها (آل على، والموسوي، 2001).

1-السلوك التوجيهي: حيث يقوم القائد بإبلاغ المرؤوس عما يجب عليه عمله وكيف يقوم به ومتى؟

2-السلوك المؤازر: حيث يظهر القائد صداقته لمرؤوسيه واهتمامه بهم وعطفه عليهم.

3-السلوك المشارك: وهنا يشارك القائد ومرؤوسيه باتخاذ القرارات وتقبل اقتراحاتهم لهذه القرارات.

4-السلوك الإنجازي: حيث يقوم القائد بتحديد أهدافا مثيرة ويظهر مدى ثقته بالمرؤوسين في تحقيق هذه الأهداف.

وهذا ما يقوم به معظم مديري المدارس من خلال تعاملهم مع المعلمين وأولياء الأمور.

تاسعا: النظرية الظرفية لفيدلر

تنسب أول نظرية موقفية في القيادة إلى فريدريك فيدلرFrederick Fiedler من جامعة الينوي في الولايات المتحدة الأمريكية وتعتبر أول محاولة جادة لإدخال متغيرات الموقف في إطار نظري يفترض وجود تفاعل بين هذه المتغيرات وخصائص القائد. وقد تَبنيّ فيدلر بعدي القيادة الذين تم استخدامهما في دراسات ميتشيغان واوهايوا وهما:

1- نمط القيادة الذي يهتم بالعاملين والعلاقات الإنسانية النمط التشاركي.

2- نمط القيادة الذي يهتم بالإنتاج والعمل النمط الموجه .

أما عن الموقف الملائم فيرى فيدلر أن تحديده يتطلب وضع تشخيص دقيق للموقف الذي يمارسه القائد ومرؤوسوه وعملهما في إطاره، من خلال متغيرات الموقف التي يرى بأنها ثلاثة وهي:

1- طبيعة العلاقات بين القائد وموظفيه:

ويقصد بذلك مدى تقبل وثقة وولاء وتقدير المرؤوسين للقائد، وهو من العوامل الهامة التي يعتمد عليها تفاعل القائد مع موظفيه ويمكن الاستدلال على هذا العنصر من خلال المؤشرات التي تدل على الجو الإداريّ للمجموعة العاملة؛ ففي المواقف التي تكون فيها هذه العلاقات إيجابية سيكون للقائد تأثيرا أكبر مما لو اتسمت علاقته معهم بالسلبية.

2- مدى السلطة والقوة الرسميّة التي تمنحها إياه الوظيفة

ويقصد بذلك أنه كلما كانت أبعاد الوظيفة القيادية واختصاصاتها ومسؤوليتها من السعة بحيث تمكن القائد من توقيع الجزاء وتقديم الثواب كان القائد أكثر تأثيرا والموقف أكثر ملائمة لاستخدام نمط قيادي معين.

3- درجة تصميم العمل أو تركيبة المهمة:

ويقصد بذلك إلى أي مدى يكون العمل المطلوب إنجازه محددا وواضحا، فكلما كان البناء التنظيمي متكاملا وكانت المهمة محددة ضمن بناء معين سهل على القائد إخبار تابعيه بما يجب أن يقوموا به.

ويذكر الكلالدة (1997) بأن الدراسات التي أجريت على هذه العوامل أثبتت بأن العامل الثالث، العلاقات الشخصية للقائد مع أعضاء الجماعة، يُعد أهم عامل يقرر مدى التأثير الذي يستطيع أن يمارسه القائد على الجماعة، وأن العامل الثاني، تركيب المهمة يأتي في المرتبة الثانية في تقرير مدى تأثير القائد على المرؤوسين، أما العامل الخاص بقوة موقع القائد فيأتي في المرتبة الأخيرة من حيث مدى التأثير.

وتوصل فيدلر إلى أنه متى توافرت هذه العوامل الثلاثة وكان القائد يتمتع بعلاقات طيّبة مع المرؤوسين، والمهمة واضحة ومحددة، وبمركز وظيفيّ قوي، يكون الموقف ملائما للقائد كي يفعل ما يفضله دون عقبات، وعلى العكس من ذلك إذا كانت علاقة القائد مع المرؤوسين رديئة وكانت المهمة غامضة وليس لها بناء واضح ومحدد، وقوة المنصب ضعيفة فإن تأثيره على المرؤوسين يكون في أدنى صوره (الكلالدة، 1997).

وأما عن العلاقة بين نمط الإدارة ودرجة الإجاز يقول فيدلر ما يأتي:

1- القائد المتسلط والمركزي والمهتم بمهام العمل يكون فعالا في تحقيق إنتاجّية عالية وهذا يحدث في إنجاز الواجبات الصعبة والأمور المعقدة.

2- القائد الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية يحقق إنتاجية عالية في الحالات التي يتميز بها الموقف في الصعوبة المتوسطة أو القليلة.

- دراسة فيدلر:

طور فيدلر استبانة وأطلق عليها استبانة العمل الأقل تفضيلا تحتـوى عـلى (16) صفة ثنائية القطب كما هي مبينة في الجدول (1).

مساعد	8	7	6	5	4	3	2	1	محبط
متوتر	8	7	6	5	4	3	2	1	مرتاح
ودي	8	7	6	5	4	3	2	1	غير ودي
دمث	8	7	6	5	4	3	2	1	غير دمث

جدول (1)

تصميم دراسة فيدلر

- العرفي، عبد اللـه ومهدي، عباس (1996) مدخل إلى الإدارة التربوية، بنغازي: جامعة قار يونس

وتهدف هذه الاستبانة إلى الحصول على معلومات تتصل بعلاقـة الفـرد وقدرتـه على العمل مع الآخرين وذلك عبر سؤال محدد ينص عـلى: فكـر في كـل زمـلاء العمـل الذين سبق أن كانوا معك، ثم صنّف مستخدما سلما ذا صـفات ثنائيـة القطـب شخصـا واحدا كنت أقل ما يمكن قدرة على العمل معه".

فيقوم القائد بوصف الشخص الذي عمل معه بشكل غير جيد عند إنجازه مهمـة معينة، وافترض فيدلر أنه في ضـوء الإجابـة التـي يـتم الحصـول عليهـا، يمكـن تحديـد التوجه القيادي للمستجيب، فإذا ما كانت النظرة إلى زميل العمل الأقل تفضيلا تتسـم بشكل من الإطراء النسبي، فإن فيدلر يقترح بأن المستجيب يمكن اعتباره من المهتمين

بشكل رئيس بالعلاقات الشخصية الجيدة مع زملائه في العمل، ولكن إذا لم تتسم النظرة إلى زميل العمل نفسه بالإطراء النسبي وكانت نسبيا غير إيجابية، فإن المستجيب يكون مهتما بشكل رئيس بالأداء الجيد أو أنه ذو توجيه مهاميّ. (الطويل، 1997). ويمكن عرض النتائج التي توصل إليها فيدلر في دراسته حول تفاعل العناصر الموقفية الثلاث والموقف القيادي المفضل لكل منها كما هو مبين في الجدول (2).

رقم الحال	ظروف الموقف	علاقة القائد بالمرؤوسين	درجة وضوح العمل	قوة مركز القائد	نمط القيادة الأكثر إنتاجيا
1	ميسّر جدا	جيدة	واضح	قوي	يهتم بالعمل (موجه)
2	↑	جيدة	واضح	ضعيف	يهتم بالعمل (موجه)
3		جيدة	غامض	قوي	يهتم بالعمل (موجه)
4		جيدة	غامض	ضعيف	يهتم بالعمل (مشارك)
5		سيئة	واضح	ضعيف	يهتم بالعمل (مشارك)
6		سيئة	واضح	قوي	لاتوجد معلومات
7	↓	سيئة	غامض	قوي	لم تكشف أي علاقة
8	غير مفضّل جدا	سيئة	غامض	ضعيف	يهتم بالعمل (موجه)

جدول (2)

نتائج دراسة فيدلر

- حريم، حسين (1997). السلوك التنظيمي في المنظمات، عمان: دار زهران للنشر.

لقد رأى أن ظروف الموقف تندرج من حيث اليسر والسهولة من ميسّر أو سـهل الحالة رقم (1)، وذلك في ظروف تفاعل المغيرات الموقفية الثلاثة، واعتبر الحالـة الأولى ظروف مفضلة جدا، والحالة رقم (8) ظروف غـير مفضـلة إطلاقـا، ويمكـن أن تسـتنتج من الجدول السابق بأن أسلوب القائد المناسب يختلف باختلاف الظروف كما يأتي:

1- في الظروف المفضلة جدا الحالة رقم 1، 2، 3 تمد القائد بميزات أكثر تفضيلا لكي يـؤثر عـلى الجماعة ويكون الأسلوب الموجه الذي يهتم بالعمل والإنتاج الأكثر فعالية والأكثر كفاءة.
2- في الظروف غير المفضله إطلاقا الحالة رقم 8، يكون الأسلوب الموجه هو الأكثر فعالية.
3- في الظروف غير المفضلة العادية والمتوسطة (الحالة رقم 5، 4) يعتبر القائـد الـذي يهتم بالعلاقات الإنسانية هو الأفضل.
4- في الحالتين (6، 7) لم تكشف أية علاقة.

مما سبق استنتج فيدلر أن نمط القائد المرتبط بالمهام يكون أكـثر فاعليـة عنـدما يكون الموقف مناسبا جدا للقائد أو غير مناسـب جـدا أيضـا، وفي حالـة اعتـدال درجـة المواءمـة التوسـط بـين الملائمـة العاليـة وغـير الملائمـة يظهـر اهـتمام القائـد بالعلاقـات الإنسانية.

ويقول فيدلر بعد تحليله لعناصر الموقف إن فاعلية القيادة ترتبط بمعرفة القائد لهذه العناصر وطبيعة المتطلبات لكل عنصر منها، ومن هنا قدّم فيدلر منهجه في خلق الموقف الملائم من خلال التغيير في العناصر الثلاثة للموقف، وهـو الـنهج الـذي سـماه هندسة أبعاد الوظيفة القياديّة، فتغير نوعية العلاقة بـين القائـد ومرؤوسـيه يمكـن أن تتم

عن طريق تغير بناء وتركيب المجموعة العاملة، وذلك بإدخال عناصر جديدة واستبعاد أخرى ممن لاتتفق ثقافتهم وأنماط سلوكهم واتجاهاتهم مع ثقافة وسلوك واتجاه القائد، كما أن التغيير في بناء التنظيم يمكن أن تتم عن طريق تغيير الأعمال التي حددت لكل موظف وأخيرا يتم إجراء تغيير في حدود السلطة الرسميّة للقائد عن طريق توسيع أو تضييق اختصاصات ومسؤوليات الوظيفة القيادية، وهكذا يمكن للقائد خلق الموقف الملائم من خلال التغيير في عناصر الموقف.

إلا أن فيدلر يؤكد بعد ذلك على أنه ليس المطلوب تغيير كل عناصر الموقف، ولكن تغيير العنصر اللازم تغيره، فيمكن للقائد أن يسيطر على الموقف بإبقائه كما هو أو تغيره في الاتجاه الذي يحقق النتائج، ولكن إذا فشل في السيطرة على الموقف بإبقائه كما هو أو بالتأثير في أحد عناصره أو فيه كلية، فإنه يجب أن يسيطر على نفسه ويغير من نمطه طبقا لمقتضيات الموقف. (كنعان، 1992).

نستنج مما سبق أن المنهج الذي قدمه فيدلر لتحليل الموقف الإداري قد أسهم في توضيح عناصر الموقف، ومتطلبات كل عنصر حتى يسهل على القائد إحداث تغيير في هذه المتطلبات أو بعضها لخلق الموقف الملائم لنمطه القياديّ.

- افتراضات نظرية فيدلر الاحتماليّة:

يمكن تلخيص الافتراضات التي اعتمدها فيدلر في نظريته بما يلي:

1- إن فعالية أداء الجماعة تعتمد على التوافق بين أسلوب القائد في التفاعل مع تابعية ودرجة الضبط والتأثير التي يوفرها القائد.

2- إن المكون الأساسي في القيادة هو التـأثير أي أن القيـادة يمكـن أن تعـرف عـلى أنهـا علاقة يحاول فيه شخص ما التأثير على آخرين في أدائهم لمهمة مشتركة.
3- إن تقييم الموقف يقوم على بعـد رئيسي. وهـو الدرجـة التـي يسـتطيع فيهـا القائـد التأثير على أعضاء جماعة الموقف.
4- أداءاتهم أفضل في مواقف معتدلة الصعوبة ولا تزيد أو تقلل من قدرتهم على التأثير.
5- أن أداء الجماعة يعتمد على المزاوجة بين أسلوب القادة في التفاعـل مـع العـاملين والدرجـة التي يسمح فيها الموقف للقائد بممارسته لضبط الجماعة والتأثير عليها.
6- إن كل من الأداء الموجه والعلاقات الموجهة للقادة يجـب أن تجعلهـم قـادرين عـلى أن يؤدوا أداء ذا فاعلية طبقا للظروف المناسبة التي تكون مدعمة وملائمة لنمط القيادة.
7- إن هناك توافقا بين المواقف وأنمـاط القيـادة في الأداء، وهـذا أفضـل مـن أن تتغـير الأنماط لكي تناسب المواقف.
8- إن القائد يكون فعالا عندما يقوم بالإشراف على حالات فردية أكثر منـه في الحـالات الجماعية.
9 - إن القادة الموجهين نحو العـاملين أو أداء القـادة الموجـه يجعلهـم ينجـزون بصـورة أفضل في المواقف الجماعية التي تكون إما مفضلة أو غير مفضلة للقائد.
10- إن القادة الموجهين بعلاقة معّينة نحو العاملين على النقيض من ذلك فهـم يـؤدون أداء أفضل في المواقف الجماعية التي تتوسط الأفضلية.

تعرف الأفضلية بالدرجة التي يمكن للقائد أن يمارس تأثيرا على الجماعة من خلال الموقف. (أحمد، 2002)

- قصور نظرية فيدلر:

ورد في (حجي، 2000) أن فيدلر أدرك قصور الأنموذج الذي اقترحه إذ إنه في (عام 1987) وفي دراسة مع جارشيا(Garcia) بعنوان :أساليب جديدة للقيادة الفاعلة ذكر أن أنموذجه قد أنتقدلأنه يتنبأ بفاعلية ولكنه يفشل في شرح العمليات المحددة التي تؤدي إلى الإنجاز الفعال، وبمعنى آخر فإن أنموذجه هذا يعتبر صندوقا أسود.

- نتائج نظرية فيدلر:

كانت أهم النتائج التي ظهرت من نظرية فيدلر:

1- إن القائد الذي يهتم بالمهمة، ينجز أفضل في كلتا الحالتين التي تكون فيها القوة أو التأثير موجودة ؛وأيضا في المواقف التي لا يكون فيها تأثير وقوة على أعضاء المجموعة، فتركيب المهمة هو الذي يحدد الأدوار والواجبات، وعليه فإن دور سلطة القائد ليست ذات تأثير كبير، بينما القائد الذي يهتم بالعلاقات يميل إلى الإنجاز الأفضل في المواقف المختلطة والتي يكون فيها التأثير معتدل واهتمام القائد بالعلاقات يعني أنه ديمقراطيّ وليس سلطويّ، لذلك لكي يهتم بعلاقته مع الجماعة يجب أن لا يمارس سلطة عالية لأنها تفقده هذه العلاقة ويحل محلها قوة المركز، وبالتالي تنعكس سلبا على إنجاز المهمة.

2- إننا لا نستطيع أن نتحدث ببساطة عن القائد الجيد أو القائد الضعيف، فالقائد الفعال في موقف واحد يمكن أن لا يكون كذلك في موقف آخر، لذلك يجب أن نحدد المواقف بدقة.

عاشرا: نظرية ردن ذات الأبعاد الثلاثة للقيادة:

تعد هذه النظرية من النظريات الحديثة في السلوك القياديّ، فقد اعتمدت نظرية وليم ردن (W,Reddin)، على بعدي الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعلاقات، ولكنه أضاف بعدا ثالثا إليهما هو بعد الفاعلية، وهو حجم ما ينجزه الإداريّ من أهداف مطلوب تحقيقها.

وقد ركّز ردن على أن الفاعليّة ليست مصطلحا للسلوك التنظيميّ بل إنها بعد يتعلق بتحقيق الأهداف ويكمل بعدي السلوك الإداري. (أوينز، Owens, 1981).

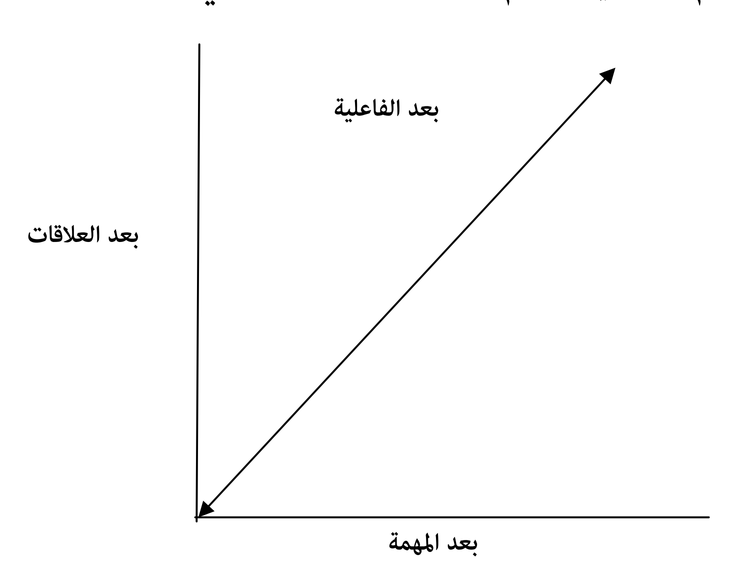
ووصف بعد الاهتمام بالمهمة على أنه يعتبر تركيز القائد على توجيه جهود التابعين نحو تحقيق وبلوغ الهدف، أما بعد الاهتمام بالعلاقات فقد وصفه بأنه تركيز القائد نحو التوجيه للاهتمام بالعلاقات الإنسانية التي توصف بالثقة المتبادلة واحترام أفكار التابعين والأخذ بالاعتبار مشاعرهم.

وقد حدد ردن أربعة أساليب قياديّة كانت قد اتبعتها كل من دراسات جامعة أوهايو، وشبكة بليك وموتون، وهذه الأساليب هي:

أ- قليل الاهتمام بالمهمة قليل الاهتمام بالعلاقات.

ب- قليل الاهتمام بالمهمة وعال الاهتمام بالعلاقات.
ج- عال الاهتمام بالمهمة وقليل الاهتمام بالعلاقات.
د- عال الاهتمام بالمهمة وعال الاهتمام بالعلاقات.

والشكل رقم (9) يبيّن مفهوم الأبعاد الثلاثة للقيادة التي اعتمدتها نظرية ردن.



شكل رقم (9)

مفهوم الأبعاد الثلاثة للقيادة لردن

- Source: Owens, R (1981) Organizational Behavior in Education

وقد ذكر أوينز أن ردن قام بتحليل اتجاهات القادة الإداريين تحليلا تجاهلته الدراسات والنظريات السابقة، فقد أضاف في هذا المجال بعدي الفاعلية إلى بعدي العلاقات والعمل والمهمة كما أبرز الأسلوب الفعال والأسلوب غير الفعّال في النمط الإداري.

- عناصر الموقف كما يراها ردن:

عرّف ردن الموقف بأنه يتضمن خمسة عناصر مؤثرة في أسلوب القائد وهي:

1) **البيئة الفيزيائية في المنظمة، ومثال عليها طريقة أداء الأعمال.**
2) **التكنولوجيا المستخدمة في المنظمة، ومثال عليها طرق أداء الأعمال والأدوات والمعدات المستخدمة.**
3) **العلاقات مع القادة، الرؤساء الأعلى.**
4) **العلاقات مع مساعدي العمال.**
5) **العلاقات مع المرؤوسين.**
6) **وبهذا فقد أدخل ردن تأثير التكنولوجيا على السلوك التنظيمي في المنظمات، كما أنه فرّق بين طبيعة العمل على خط إنتاج وبين العمل في مختبر وهذا الاختلاف يعود إلى طبيعة الأدوات والإجراءات في كل من موقفي العملين.**

- أنماط القيادة في نموذج ردن:

انطلق ردن في نموذجه من أربع أنماط قيّادية أساسيّة وهي الأنماط التي توصل إليها كل من بليك وموتون في الشبكة الإدارية وهي:

1- **نمط (1، 1) المنفصل.**
2- **نمط (9، 1) المتصل.**
3- **نمط (9، 9) المتكامل.**
4- **نمط (1، 9) المتفان.**

إلا أن ردن ذهب إلى أبعد مما توصلت إليه شبكة بليك وموتون وذلك ببناء مفهوم يقضي بأن اختلاف المواقف تتطلب اختلافا في الأنماط وأن الفاعلية لكل نمط تعتمد على الموقف الذي يستخدم فيه هذا النمط أو ذاك.

وقد أفرز نموذج ردن أساليب أساسية للقيادة يكون كل أسلوب منها مؤثرا أو غير مؤثر استنادا إلى الموقف الذي يستخدم فيه:

1- الأسلوب المنفصل ويتميز باهتمام قليل بكل من بعدي المهمة والعلاقات.
2- الأسلوب المتصل ويتميز باهتمام قليل بالمهمة وعال بالعلاقات.
3- الأسلوب المتفاني ويتميز باهتمام عال بالمهمة وقليل بالعلاقات.
4- الأسلوب المتكامل ويتميز باهتمام عال بكل من المهمة والعلاقات.

ويوضح الشكل رقم (10) هذه الأساليب الأربع الأساسيات:

المتصل (1.9) Related	المتكامل (9.9) Integrated
المنفصل (1.1) Separated	المتكامل (1.9) Dedicated

بعد العلاقات ↑

بعد المهمة →

الشكل (10)

أنماط القيادة الأساسية حسب نموذج ردن

- **Source: Owens, R (1981) Organizational Behavior in Education Behavior in Education, 2 Ed., Prentice Hall Inc Englewood cliffs, N.J.**

وبناء على ذلك قسم ردن الأنماط التي تنبثق عن الأنماط الأربعة الأساسية بأنماط فاعلة وأنماط غير فاعلة على النحو الآتي:

- الأنماط الفاعلة:

وهي تلك الأنماط التي تبرز فاعلية القائد في مواقف تعكس هذه الفاعلية بوضوح وهي:

1- المنفّذ: وهذا النمط يقدم اهتماما كبيرا في بعدي العمل والعلاقات وهنا يستخدم القائد هذا النمط للتحفيز الجيد ويضع معايير عالية للعمل ويعترف بالفروق الفردية ويهتم بالعمل كفريق.

2- المطوّر: هذا النمط يقدم اهتماما عاليا ببعد العلاقات واهتماما منخفضا ببعد العمل وهنا يستخدم القائد هذا النمط لتوثيق العلاقات وإشاعة الثقة، وعادة يهتم بتطوير العاملين ليس كجماعة بل كأفراد.

3- المستبّد الخيّر:هذا النمط يقدم اهتماما عاليا بالعمل واهتماما منخفضا في العلاقات وهنا يستخدم هذا النمط لمعرفته الأكيدة بماذا يريد؟وكيف يصل إلى ما يريده؟ دون إحداث أية إرباكات.

4- البيروقراطي:هذا النمط يقدّم اهتماما منخفضا بالعلاقات وبالعمل على حد سواء وهنا يستخدم القائد هذا النمط عندما يكون اهتمامه منصبا على القوانين والأنظمة والتعليمات للمحافظة على سيطرته على الموقف.

- الأنماط غير الفاعلة:

الأنماط لغيرالفاعلة فقد أوضحها ردن بأنها تبرز في مواقف على النحو الآتية:

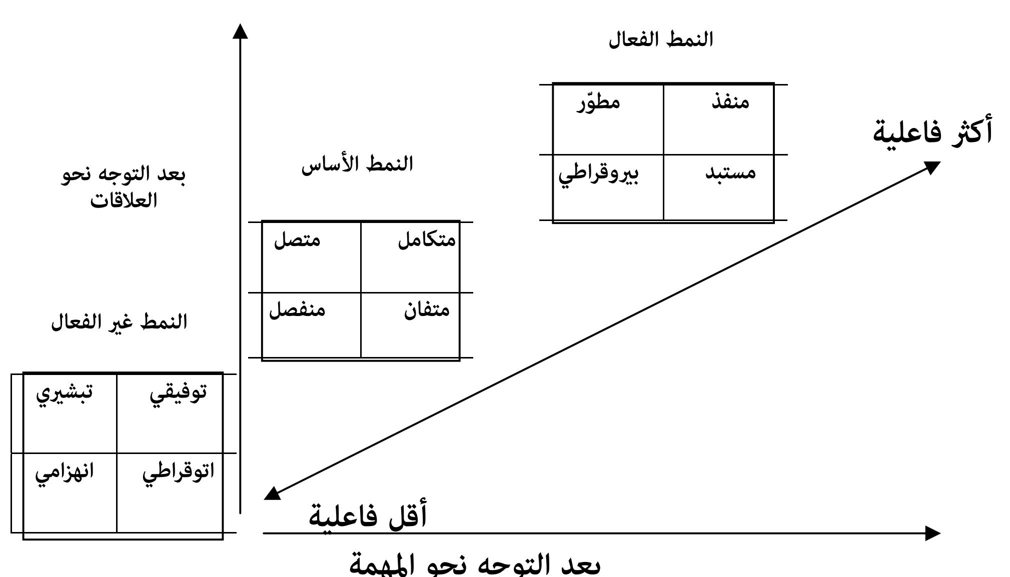
1- **التوفيقّي: هذا النمط يقدم اهتماما عاليا في بعـدي العلاقـات والمهمـة في مواقـف تتطلب ذلك أم لا، وهنا يكون القائد ضعيفا في اتخاذ القرار ويكون عرضـه للتـأثر بالضغط بصورة كبيرة.**

2- **التبشيّري: وهذا النمط يقدم اهتماما عاليا في العلاقات واهتماما منخفضا بالعمـل، وهنا يكون القائد مراعيا إلى أبعد حد للقيم السائدة بين العاملين.**

3- **الأوتوقراطّي: وهذا النمط يقدّم اهتماما عاليا بالعمل واهتماما منخفضـا بالعلاقـات، وهنا يكون القائد عديم الثقة بـالآخرين وغـير مسرـور ويهـتم فقـط بإنجـاز العمـل بسرعة.**

4- **الإنهزامّي: وهذا النمط يقدم اهتماما منخفضـا في بعـدي العمـل والعلاقـات، وهنـا يسـلك القائـد سـلوكاً مشـاركاً ويكـون عـدم الانـدماج وعـدم الإيجابيـة الصـفات السائدة لهذا القائد.**

وقد جاءت هذه النظرية لتوضيح أهمية الموقف في تحديد فاعلية القيـادة حيـث ينـتج عن هذه الأساليب المؤثرة وغير المؤثرة ثمانية أسـاليب قياديّـة والشـكل رقـم (11) يبـيّن هـذه الأساليب.



الشكل (11) الأساليّب القياديّة لنموذج ردن

- **Source: Owens, R (1981) Organizational Behavior in Education, 2Ed., Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J.**

وعليه فإن الموقف مهم بالنسبة لفاعلية القائد فمثلا الأسلوب المتكامل إذا استخدم في وضعيّة غير فاعلة فإنه يؤدي أو يعكس أسلوباً توفيقيا أما إذا استخدم في وضعية مناسبة فاعلة فانه يؤدي أو يعكس أسلوباً منفذاً.

أما الأسلوب المتصل إذا استخدم في وضعية غير مناسبة فانه سيعكس أسلوبا تبشيريا أما إذا استخدم في وضعية مناسبة فسيكون مطورا للأفراد والمهمة.

وبالنسبة للأسلوب المنفصل فإنه إذا استخدم في وضعيّة مناسبة فإنه يعكس ويظهر أسلوباً بيروقراطياً أما إذا استخدم في وضعيّة غير مناسبة فسينعكس كأسلوب إنهزاميّ.

أمـا الأسـلوب المتفـان إذا اسـتخدم في وضـعيّة مناسـبة فهـو يمتلـك تـأثيرا قويـا ويعكس أسلوباً مستبدا خيّراً أما عندما يستخدم في وضعيّة غير مناسـبة أو موقـف غـير مناسب فإنه يعكس أسلوباً استبدادياً.

وبهذا تكون نظرية ردن قد قدّمت تصورا جديداً للقادة يتمثـل في أن الأسـلوب القياديّ يعبّر عنه في مواقف مختلفة فقد يكون مؤثرا وقد يكون غير مؤثر وذلك حسب الموقف والوضعيّة التي تتوفر للقائد.

حادي عشر: نظرية الخط المستمر في القيادة:

ظهر عام (1958) في مجلة هارفارد للأعمال مقالا تحت عنوان "كيفيـة اختيـار الأسـلوب القيادي " أعدّه كل من روبرت تاننبوم وورين شميت (Tannenbaum & Shmit) وقد لاقـى هذا المقال بين أوساط المديرين التطبيقي انتشارا واسعا، لأنه قدّم نمـوذ جـا مختلفـا في القيـادة بدلا من اختياره لأسلوبي القيادة الديمقراطيّ والأوتوقراطيّ، كـما أعطـى للقائـد أسـاليب عـدة يستطيع اتباعها في أثناء تعامله مع المرؤوسين دون وصف أي منهم بالصحة أو الخطأ وبـذلك لا يوجد أسلوب قياديّ واحد يمكن استخدامه بنجاح في جميع الأوقات، وعليه فقد حـدد العلاقـة بين القائد ومرؤوسيه على أساس خط متصل أو مسـتمر، وبـذلك فـإن أسـلوب القائـد الفعـال يتوقف على العوامل الآتية:

1- قدرات القائد نفسه.
2- قدرات مرؤوسيه.
3- الموقف الذي يكون فيه. (حسن، 2004).

ارتبطت نظرية الخط المستمر بموضوع القيادة بالمشاركة والتي بدورها ارتبطت بمواضيع أخرى مشابهة ومتداخلة ومن هذه الموضوعات ديمقراطية العمل، والعلاقات الإنسانية، وتفويض السلطة.

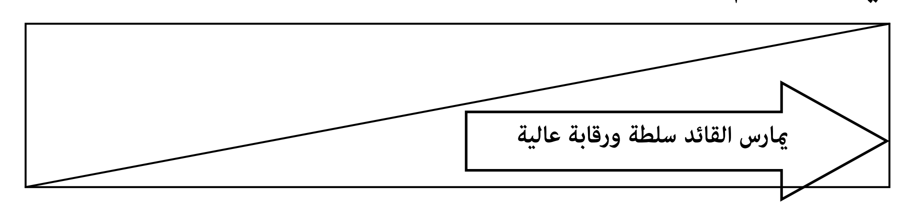
وتقدّم فكرة القيادة بالمشاركة إثراء لظاهرة الأنماط والسلوك القياديّ، وذلك حيث يمكننا أن نفرق بين عدة أنماط سلوكيّة للقيادة، وذلك من وجهة نظر الحجم الذي يسمح به القائد للمرؤوسين في الاشتراك في اتخاذ القرارات وإبداء الآراء ومعالجة الموضوعات التي تمسهم.

ومن هنا نجد أن نظرية المشاركة أو الخط المستمر اعتمدت على عاملين أساسيين هما:

أ- مدى استخدام السلطة من قبل المدير القائد.

ب- مدى الحريّة المسموحة للمرؤوسين في عملية صنع القرارات. (حريم، 2004).

ويقدم تاننبوم وشميت نموذجا تحليليا لأنواع القيادة بالمشاركة أنماط القيادة كما في الشكل رقم (12).



شكل رقم (10)

درجات القيادة بالمشاركة

- المصدر: ماهر، أحمد (2003) السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، الإسكندرية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

في هذا الشكل يمكن أن نتبيّن الأنماط السبعة للقيادة من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار كما يلي:

النمط الأول: يعبّرعن قائد متسلط جدا.

النمط الثاني: قائد متسلط.

النمط الثالث: قائد متسلط إلى حد ما.

النمط الرابع: يعتبر نمطاً قيادياً.

النمط الخامس: يتضمن هذا النمط درجة أعلى من الديمقراطية.

النمط السادس: ويتضمن درجة أعلى من الديمقراطيّ عن النمط الخامس.

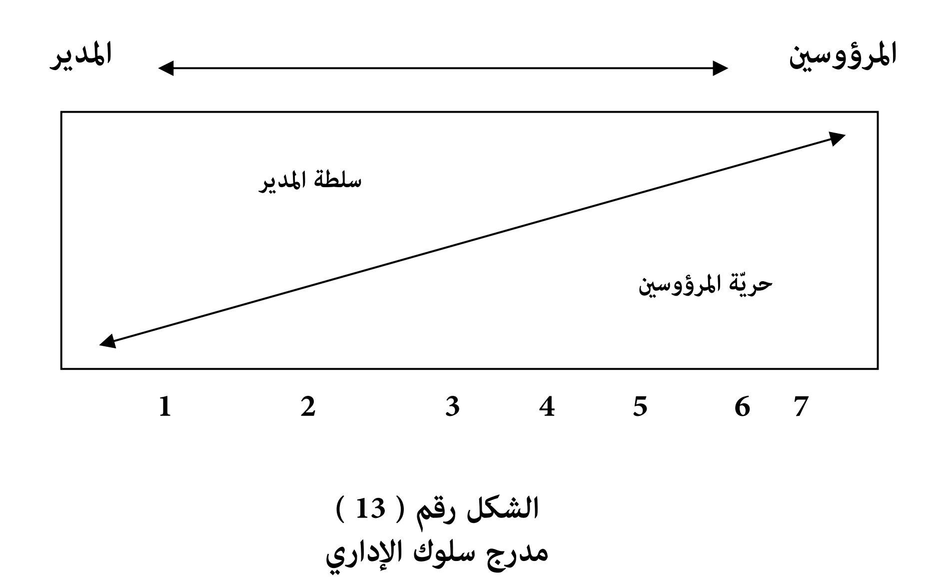
النمط السابع: يعبّر هذا النمط عن قائد متسيّب. (ماهر، 2003).

وبناء على ذلك ابتكر تننبوم وشمت نموذجا لتصنيف أساليب القيادة تحت عنوان: مدرج السلوك الإداري حيث يضم هذا المدرج سبعة أساليب قياديّة متسلسلة بين القيادة المستبدّة في الطرف الأول وبين القيادة المتحررة في الطرف الثاني من المحور، وفيما يأتي وصف لهذه الأساليب الإداريّة:

- الإداريّ المستبد: وهو النوع الآمر الذي يتخذ القرارات مباشرة ويأمر بتنفيذها.
- الإداريّ المساوم: هو النوع البائع الذي يتخذ القرارات مباشرة ويأمر بتنفيذها.
- الإداريّ المحاور: وهو النوع المستقصي الذي يبني قراراته بعد استقصاء آراء العاملين.
- الإداريّ الاستشاري: وهو النوع التجريبي الذي يطرح قرارا مؤقتا قابلا للتغير.

- الإداريّ المحلـل: وهـو النـوع الباحـث والـذي يبسـط المشـكلة للنقـاش ثـم يحلـل المقترحات ليتخذ قراره.
- الإداري الموجه: وهـو النـوع المبتعـد عـن المسـؤولية والـذي يبسـط أبعـاد القضـية ويدعو العاملين لاتخاذ القرار.
- الإداريّ المتسيّب: وهو النوع المتساهل الـذي يعطـي الحريّـة للعـاملين في اتخـاذ مـا يرونه من قرارات في ضوء الحدود المعلنة.

ويوضح الشكل التالي مدرج السلوك الإداريّ كما وصفه تننبوم وشمت.



الشكل رقم (13)
مدرج سلوك الإداري

- المصدر: حربي حسن، (1989)، علم المنظمة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الموصل، جامعة الموصل.

كما وصفت نظرية الخط المستمر كمفهوم متسلسل للسلوك القيادي التي تتصل بعملية اتخاذ القرارات التي طورّها تننبوم وشميت، مع وجود العديد من العوامل المحددة للإجراء الإداريّ الناجح، فإنه من الأفضل اعتبار العلاقة بين المديرين والمرؤوسين غير مستقطبة، ولكنها توجد بشكل ما على طول مقياس القيم كما يوضحه الشكل السابق، فعند نهاية إحدى الحلقات يوجد نوع معين من المديرين يتخذ القرارات ويبلغها للمرؤوسين.

وفي الجانب الأقصى، يوجد نوع من المديرين يسمح للمرؤوسين بالمشاركة في اتخاذ العديد من القرارات وحل المشاكل، ويقع معظم المديرين من حيث الممارسات اليوميّة بين هذين الحدين. (حنفي، 1993، حجي 2000).

- خصائص نظرية الخط المستمر:

مما سبق نستنتج أن أهم الخصائص التي تميّز نظرية الخط المستمر هي:

1) إن القائد لديه الحرية في اختيار الأسلوب الذي يتطلبه الموقف.

2) إن القائد يجب أن يكون واضحا مع مرؤوسيه، يوضح لهم مدى مشاركتهم في اتخاذ القرار في موقف معين مع أخذه بعين الاعتبار عدم محاولته خداع مرؤوسيه عن طريق إيهامهم بالمشاركة في اتخاذ القرار، لكن القرار أولا وأخيرا من صنيعه. (حسن، 2004)

- الاتجاهات الحديثة في القيادة:

التطور الناتج عن التقدم العلمي، أدى إلى تغير في طبيعة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع، ومنها العلاقات بين الرئيس والمرؤوسين، سواء كان ذلك في القطاع الخاص أو الدوائر والمؤسسات الحكومية، وأصبح من حق المرؤوس أن يتعرف على حقوقه قبل واجباته في العمل، وهذا قاد العلماء إلى استحداث نظريات جديدة في القيادة.

وفيما يلي استعراض لبعض هذه الاتجاهات الحديثة في القيادة:

أولا: القيادة التحويليّة:

مع انتقال العالم إلى قرن جديد، مليء بالتطورات التكنولوجية، أصبحنا بحاجة إلى التعرف على القدرات العقلية والمهارات الإدارية والفنية للأفراد، وأصبحت قدرة القائد على استثارة دافعية المرؤوسين لإنجاز العمل بنجاح، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم، هي سمات القائد الناجح.

- مفهوم القيادة التحويليّة:

قد يتفق أغلب الباحثين في مجال القيادة والتغيير مع (Burn 1978) في أن مهام القائد الرئيسية تحقيق التغيير، وأن التغيير يتطلب قيادة .

القدرة على التعامل مع التغيير بأسلوب فعال يتطلب أسلوب قياديّ، أطلق عليه (Burn) مسمى القائد التحويلي.

ووفقاً لدراسة الجمعية الأمريكية للإدارة (1994) فإن القيادة تمثل المفتاح الأساسي لنجاح التغيير، ومن هنا أصبح موضوع دور وأهمية قيادة التغيير محور اهتمام الدارسين والباحثين طوال العقدين الماضيين .

أهم التعاريف للقيادة التحويليّة ما ذكره بيرنز (Burs, 1997) من أن القيادة التحويلية عملية يقوم فيها القائد والتابع بدعم كل منهما الآخر، للوصول إلى أعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعية.

وأورد الطويل (2005)، أن القيادة التحويلية معنية بإثراء اهتمامات العاملين وتنشيطها وتعميق مستوى إدراكهم مع تحفيزهم للنظر إلى ما هو أبعد من الاهتمامات الآنية أو الذاتية وصولا لتحقيق الصالح العام للمنظمة.

مما سبق نرى أن القيادة التحويليّة هي التي تحوّل المنظمة إلى مكان يتميّز بالحركة والتجدد، مع تعميق القيم الإيجابية نحو العمل ونحو زملاء العمل بين الرئيس والمرؤوسين.

- نشأة القيادة التحويليّة:

يعد جيمس ماكروجر بيرنز Jams Mccroger Burns هو مؤسس هذا النوع من القيادة حيث ميّزه عن النمط الإجرائيّ في عام 1978، حيث كتب كتابا قارن فيه بين القيادة التحويليّة والقيادة الإجرائيّة، ومن ثم قام برنارد باس Bernard Bass عام 1985، بتطوير فكرة القيادة التحويليّة (Yuki, 1989).

ذكر روبرت (Robert,1997) أن نظرية بيرنز، يمكن اعتبارها نظرية توجيهيّة عن طبيعة القيادة الجيدة أخلاقيا، ويعتمد بيرنز على أن القادة عليهم أن يعملوا في مستويات أعلى من مستويات التابعين، ويظهر أداء القيادة العالي القيادة التحويلية، عندما يوسع القادة اهتمامات موظفيهم، وعندما يكونون إدراكا وقبولا لأهداف المجموعة، وعندما يحثّون موظفيهم على النظر أبعد من مصلحتهم الذاتية أي لخير الجماعة، ويحقق القادة التحويليون هذه النتيجة في طريقة أو أكثر فقد يكونون أقوياء الشخصية لتابعيهم؛ وهكذا فإنهم يلومونهم، وقد يلبّون الاحتياجات العاطفية لكل موظف؛ و/أو قد يثيرون الموظفين فكريا.

ذكر بيرنز مثالا لتميّز القيادة التحويليّة عن غيرها من القيادات؛فالقادة السياسيين يتبادلون الوظائف والإعانات المالية والتعاقدات الحكومية المربحة للترشيحات ولإسهامات الحملة، أما القيادة الإجرائيّة فقد تشمل القيم، ولكنها ذات علاقة بعملية التبادل، مثل الصدق، والعدل، ولكن غير المحتمل هنا أن ينشئ القائد الحماس والالتزام بأهداف مهمتهم، وحدد شكلا ثالثا لتأثير القيادة اعتمادا على السلطة الشرعية واحترام القوانين والتقليد، وتؤكد المنظمات البيروقراطية هذا الشكل من التأثير أكثر من التأثير المعتمد على التبادل أو الإلهام، وفي القيادة التحويليّة يشعر التابعون بالثقة والإعجاب والولاء والاحترام نحو القائد، ويتم تحفيزهم حتى يفعلوا أكثر مما توقعوا أن يفعلوا أيضا، أي أنها عملية وقوة لتحريك مدخلات النظام ومكوناته كافة بهدف تحقيق التغيير والإصلاح المؤسسي والمنظميّ. (Ciulla, 1998).

- مواصفات القادة التحويلين:

وصف روبرت (Robert, 1997) القادة التحويليين بما يلي:

1- الإلهام، إذ يوصل إلى توقعات عالية وآمال رائعة، ويستخدم رموزا للتركيز على الجهود، ويعبّر عن غايات هامة بطرق بسيطة.

2- يحاولون جعل مرؤوسيهم يحاكونهم ويضاهونهم ويتبادلون معهم الرؤى المستقبلية التي تكون جذّابة للمرؤوسين.

3- قوة الشخصية، إذ توفر رؤية وشعورا بالمهمة، وبغرس الفخر ويحصل على الاحترام والثقة.

4- يزودون المرؤوسين بالفرص الفردية للقيادة والتطوير.

5- يحاولون أن يجعلوا المرؤوسين يدمجون أنفسهم واهتماماتهم ومصالحهم بمصالح واهتمامات القائد.

6- يرتقون بحاجات المرؤوسين إلى أعلى المستويات من خلال التدريب والنصح.

7- يحاولون أن يخلقوا الدافعيّة الحقيقيّة عند المرؤوسين حتى تتطابق حاجاتهم مع حاجات القائد.

8- يميلون إلى خلق شراكهة في العمل أكثر من خلق المساهمة في العمل.

9- يحلّون المشكلات بحذر، وبذكاء وعقلانية.

- القيادة التحويليّة والإدارة التربويّة:

يعود الفضل في دراسات القيادة التحويليّة في التربية إلى أعمال سيرجيوفاني Sergiovanni التي امتدت من 1984- 1990، وقد وصف هالنجر Hallinger، التغير في دور المدرسة من الإداريّ إلى المعلم ثم إلى المحوّل.

فقد ظهرت القيادات المختلفة عبر السنوات المختلفة، ففي بداية الثمانينات ظهر نمط القيادة التعليميّ كميزة من مميزات المدارس الفعالة حيث القيادة الإدارية القوية مع التركيز على نوعيّة التعليم والتوقعات العالية لتحصيل وتقدم الطلبة، ثم تطوّر هذا النمط القياديّ إلى أن أصبح القائد يعمل بشكل أقل توجيها، وأكثر تعاونا مع المعلمين، وهذا ما دعاه بيرنز بالقيادة التحويليّة، وهذا النوع الجديد من القيادة حصل على الكثير من قوّته بالتأكيد من مشاركة المعلمين بالقيم وبناء ولاء طبيعي للعمل ولمهمة المدرسة، حيث ركز على تكوين ثقافة خاصة للمدرسة، ومن سماتها أيضا تفويض السلطة للمعلمين، إذ تعتبر هذه العملية مهمة خاصة في المدارس الثانوية، وقد أثبت هذا النوع من القيادة عبر الدراسات المختلفة فعالية كبيرة في تكوين البيئة المناسبة للمعلمين للتطوير والإبداع واستخدام التكنولوجيا في التعليم.

وقد وضعت خمسة أبعاد للقيادة التحويلية كما أوردها فيرن ((Wern, 1994 التي تجعل المدرسة مدرسة فعالة:

1- القيادة الفنيّة: تشمل سعة في التقنيات الإداريّة.

2- القيادة الإنسانيّة: تشمل البعد الاجتماعيّ وشؤون الأفراد.

3- القيادة التربويّة: التي من خلالها يثبت المدير الخبرة والمعرفة حول الأمور التربويّة والمدرسيّة.

4- القيادة الرمزيّة: تشمل التركيز على النموذج اتباع السلوك وعلى أهمية الهدف.

5- القيادة الثقافيّة: التي من خلالها يساعد المدير في تعريف وتحديد وتثبيت القيم المؤسسيّة والمعتقدات والثقافة المؤسسيّة، والتي تعطي المدرسة حريتها على مر الزمن. (الطويل، 2005).

- دور القيادة التحويليّة في إدارة التغيير :

ضمن أدبيات القيادة، هناك اعتراف واضح بالارتباط الوثيق بين القيادة والثقافة في عملية التغيير (Afsaneh,1993;Kotter, 1998; Schein1992)، وكما أوضح (Kotter 1998:166) "يمكن للشخص ومن خلال القيادة فقط وبصورة صادقة إيجاد ورعاية بيئة تتكيف مع التغيير. وناقش (Schein 1992) وبشكل مطول الوسائل التي يمكن من خلالها للقائد التأثير على الثقافة، وتشمل هذة الأساليب سلوك القيادة التحويلية مثل توجيه الاهتمام للأحداث الحرجة، الاستجابة للأزمات، دور المثال الذي يُقتدي به، رواية القصص والخرافات والأساطير، وضمن Schein كذلك الرموز المرتبطة بمعايير توزيع المكآفات واختيار وتسريح الموظفين، وحدد Schein كذلك الثقافة التحويلية مثل تصميم النظم والاجراءات، وتصميم البناء التنظيميّ، وتصميم المرافق، ويعتقد (Kilmann 1985) أن القيادة أساسية أثناء تطوير وتغيير الثقافة التنظيميّة حيث

تحتاج للمتابعة، مؤكداً هذا الاتجاه، ويعتقد (Bass 1998) أن بقاء أى منظمة يعتمد توجيه الثقافة التي أوجدتها القيادة الفعالة، وهذا الأمر صحيح خاصة عندما تواجة المنظمة مرحلة تغيير . ويرى كل من (Kotter and Heskett 1992:48): أن من أكثر الأمور وضوحاً في التمييز بين التغيرات الثقافة الناجحة وتلك الفاشلة هو القيادة في المستويات العليا؛ فالقيادات التي تلهم التابعين وتساعد في تكوين ثقافة تتكيف مع المتغيرات، تمتلك كما يطلق عليها Kotter&Heskett صفات القيادة التحويلية، وحدّد (Kotter and Heskett 1992:146) القادة الناجحين بأولئك القادة الذين لديهم القدرة على إيصال رؤيتهم، تسمح للأفراد بتحدي ومسائلة رسالتهم وتحفز الإدارة الوسطى بتولي زمام الأمور القيادية، وتعود كل هذهالصفات للقيادة التحويلية .

ويعتبر تحقيق التغيير سمة أساسية للقيادة التحويلية، ففي أدبيات القيادة الحالية، تحديد التغيير الذي يجلبه القائد التحويلي يرتكز على أسلوبين من التغيرات. وقد ركز (Bass1985) وبشكل أساسي على التغيير الذي يتم إحداثه في سلوكيات واتجاهات التابعين بالإضافة إلى أن Bass أوجز أيضا في دور القائد التحويليّ في تغيير الثقافة التنظيميّة، إلا أن التركيز الأساسي كان في تفصيل دور القائد التحويليّ في تحفيز التابعين. أما(Tichy&Devanna1986) فقد ركزا بشكل أساسيّ على التغيرات التنظيمية واعتبرا أن التغيرات في سلوكيات التابعين أحد المتطلبات الجوهرية المرتبطة بعملية التغيير التنظيمي، أما (Burns1978) فقد اتخذ موقفاً متوازناً في نظريته للقيادة التحويلية والتي ربطها بتغيرات في الجوانب التنظيمية بالإضافة للتغيرات في فكر وحفز

التابعين، وتتطلب القيادة الفعالة توافر مجموعة من الكفاءات الجوهرية، وقد حدّد (Higgs&Rowland2001) مجموعة من الكفاءات الأساسية للقيادة الفعالة، وتتضمن تلك الكفاءات مايلى :

- إيجاد حجة مقنعة لتبني التغيير؛حيث يشرك القائد جميع العاملين في إدراك حاجة المنشاة لتبنى التغيير.
- إحداث تغيير في البناء التنظيمي؛التأكد من أن التغيير بُني على أساس تفهم عميق لاحتياجات المنشأة ودعم بمجموعة من الأدوات والعمليات .
- مشاركة وإدماج العاملين جميع العاملين في المنشأة لبناء الالتزام بعملية التغيير .
- التنفيذ والمحافظة على التغييرات؛بناء وتطوير خطة فعالة لتنفيذ التغيير والتأكد من إيجاد خطة للمتابعة .
- تطوير القدرات؛التأكد من تطوير قدرات الأفراد للعمل على مواجهة متطلبات التغيير ودعمهم ومساندتهم خلال مراحل التغيير، ومن خلال مراجعة أدبيات القيادة والتغيير يمكن الخروج بإطار لدور القيادة التحويلية في عملية إدارة التغيير. (العتيبي، 1426 هـ)

ثانيا: القيادة الموقفيّة:

يقوم مفهوم القيادة الموقفيّة التربويّة على إيمانها بأهمية الموقف الذي يواجهه القائد التربوي، وشخصيّة وأوضاع العاملين في المنظمة التربويّة، وترى أن نجاح القيادة التربويّة مرتبط بقدرتها على مواجهة المواقف الطارئة وتقديمها بدائل قيادية صالحة لمعالجة الأزمات التي تعترض طريقة المنظمة التربويّة.

ويؤكد هذا الاتجاه على أنه ليس هناك اتجاه أفضل للقيادة بمعزل عن الموقف محل البحث، وليس هناك هيكل تنظيميّمثاليّ - أي صعوبة وجود مبادئ إداريّة تطبّق على جميع التنظيمات وفي ظل مختلف الظروف - خاصة مع التطورات السريعة في المجالات التكنولوجيّة، والقيادة الموقفية التربوية ذات الطابع العلميّ التطبيقيّ، تقوم على معرفة الوظيفة التي تتطلبها طبيعة الموقف، وتعمل على تزويد العاملين بالأساليب الموضوعيّة العلميّة لحل المشكلات التي تفوق كثيرا الاعتماد على الخبرة الشخصيّة، ومشاركة المعلمين في حل المشكلات التي تمثل أهمية خاصة بفصولهم الدراسيّة، وتسعى إلى تنمية المعلمين وتدريبهم ورفع مستوى أدائهم، كما أنها تركز على الحصول على معلومات علميّة، وفتح باب الحوار والمشاركة الجماعيّة وتنمية الشورى وتبادل الآراء، كما يُنظر للقيادة الموقفيّة على أنها نظام متكامل ويتكون من العاملين في المنظمة التربوية وبيئة العمل والبيئة المحيطة بالمنظمة، وينتج السلوك المرغوب فيه نتيجة تفاعل هذه المكونات مع بعضها البعض مع البيئة المحيطة بها ويتأثر هذا النظام بالمناخ السائد في المنظمة التربويّة والعلاقات الشخصيّة القائمة بين أفرادها ومدى رضاهم عن عملهم.

وترى القيادة الموقفية أنه يجب أن يتناسب سلوك الفرد مع المواقف أو المتغيرات البيئيّة المحيطة به داخل المنظمة وخارجها ومع نوع الجماعة التي يقوم بقيادتها.

وترى أن القائد عليه ألا يعتمد اتجاها قياديّا واحداً في قيادته بل عليه أن يعتبر أن المواقف هي التي تحدد الاتجاه المفضّل، والقيادة المفضلة، فالقيادة الموقفية تؤمن انه لا يوجد نظرية يمكن تطبيقها باستمرار في مختلف الظروف وإنما يجب استخدام الاتجاه القياديّ المناسب بشكل انتقائيّ حسب الظروف والأوضاع.

وتشير الأدبيات التربويّة إلى أن القيادة الموقفيّة جاءت كرد فعل لعلاج بعض جوانب القصور في الإدارة الكاريزميّة التي تشير إلى مقدار ما يظهره القائد من إيمان واحترام وقدرة على شحذ همم العاملين، حيث يعتمد نجاح القائد على طبيعة الموقف والظروف المحيطة به، وهي تتوقف على قدرة الشخص على التعامل مع متغيرات الموقف وليس سمات الشخص.

ويرجع الفضل إلى فيدلر في وضع نموذج الظروف المتغيرة لفاعلية القيادة الموقفية، حيث جمع فيه جانبين أساسيين هما: اتجاه القيادة ومواءمة الموقف القيادي نفسه، ورأى أن مواءمة الموقف للاتجاه القياديّ تتوقف على ثلاثة عوامل رئيسية هي:

1- **علاقة القائد بالجماعة وتبرز مدى الثقة بينهم.**
2- **هيكلية العمل إذا كان العمل منظما ومبرمجا، واضح الأهداف، محدد المطالب.**
3- **درجة وقوة منصب القائد.**

ومن المؤشرات الدالة على القيادة الموقفيّة نموذج هيرسي وبلانشارد. (الحربي، 2008).

- القيادة الموقفيّة في المنهج الإسلامي:

تلتقي القيادة الموقفيّة التربويّة من منظور القرآن الكريم مع القيادة الموقفية من منظور الإدارة من خلال التشابه في المفاهيم الموجودة في القيادة الحديثة، وذلك بما ينعكس من خصائص العقيدة الإسلاميّة في خلق السلوك القياديّ الموقفيّ الذي أراده الله عز وجل لقيادة هذا الكون، وما اشتمل عليه كتاب هذه العقيدة القرآن الكريم، من أركان وعبادات ومعاملات، تهدف إلى توفير السعادة للبشرية.

قال تعالى: (لايُكَلّفُ اللـه نَفْساً إلاّ وِسْعَها) البقرة: (٢٨٦). وهذا دليل على أن النظرية الموقفية التربوية في القيادة تمتاز بواقعية.

والقيـادة التربويـة الموقفيّـة الفعّالـة تقـود إلى الإبـداع والتجديـد والابتكـار والتغيير.

مما سبق نرى أن القيادة الموقفيّة تمتاز بالشـمول والعمـوم وتركـز عـلى جميـع أطراف العملية التربوية.

والقيادة الموقفيّة قيادة مفوضّة، إذ يعطـي القائـد فيهـا سـلطاته ومسـؤولياته للعاملين ويقوم بتوزيع الصلاحيات ويسمح لهم باتخاذ القرارات دون الحاجـة للرجـوع إليه. (الحربي، 2008).

ثالثا: القيادة التشاركيّة:

تعبّر عن إشراك العاملين في اتخاذ القرارات بحيث يتم الإشراك النفسيّ والعاطفيّ للفرد في نشاطات المجموعة التي يعمل بها بشكل يشجعّه على تحقيـق أهـدافها وعـلى انه يتحمّل المسؤولية الجماعيّة معهم.

وتركّز القيادة التشاركيّة على فكرة رئيسية هي التأثير على الأفراد داخـل المنظمـة التعليميّة في تقدير أمور العمل والأمور التي تهمهم وتمس مصالحهم بما يحقـق لـديهم الشعور بالمسؤوليّة ويحفّزهم على إجادة العمل والتعاون والانسجام.

وتعتبر القيادة التشاركيّة من الاتجاهات القياديّة التربويّة الحديثـة التـي تنطلـق من ممارسة الثقة العاليـة بالجماعـة التـي مـن شـأنها أن تـؤدي إلى مشـاركة في تحمّـل المسؤولية وفي

تحقيق أهداف الجماعة والمشاركة في تحمّل المسؤولية معها، ويقصد بها كـذلك: في الإدارة التربويّة التفاعل الحقيقيّ للمجتمع في قضـايا التربيـة بالمسـاهمة الفعليّـة في العملية التعليميّة من تحديد الاحتياجات والأهداف والأولويات إلى تنفيـذها ومتابعـة سيرها، وتهدف إلى مشاركة العاملين في المسؤوليات الإداريّة في صنع واتخاذ القرار.

فالقائد التشاركيّ هنا هو الفاعل للإقناع والاستشهاد بالحقائق وهو الذي يأخذ في اعتباره أحاسيس الأفراد ومشـاعرهم وكـرامتهم وأهميـتهم في تحقيـق الأهـداف ويـرى ضرورة إشراكهم في اتخاذ القرارات من أجـل حفـزهم عـلى التعـاون والاسـتئناس بـآراء أتباعه، وإعارة أفكارهم الاهتمام اللازم، وهو يعمل على ضمان تماسك الجماعة وولائها ويتعامل مع الآخرين بـاحترام، ويعمـل عـلى بنـاء الـروح المعنويّـة العاليـة بـين أفـراد الجماعة داخل المنظمة.

القائد التشاركيّ يمارس أكـبر قـدر مـن التوجيـه الـذاتي، يسـعى لتوسـيع قاعـدة المشاركة في اتخاذ القرار، لا يطلـب لنفسـه أو يسـتخدم في ظـل القـانون أو المـنظمات الرسميّة الاجتماعيّة وامتيازات خاصة ينكرها على الآخرين. (Cary, 1996).

وتعتبر نظرية الخط المستمر لتاتنبوم وشميت تطبيقاً للقيادة التشاركية.

رابعا:قيادة التغيير

من أبرز ما جاء في الأدب التربوي في مجال قيـادة التغيـير مـا ذكـره(Yee,1988) كما ورد في جرادات ومؤتمن(2000)"أن الادارة التربويّة في جوهرها هي عملية قيادة

بالمقام الأول، وقدرة على التأثير في البشرالآخرين وحفزهم لإنجاز أهداف المؤسسة التربويّة وأولوياتّها، والسعي الدائم لتطويرّها، فالعمليات الإدارية لوحدها لاتتغير ولا تتطور، وإنما الناس هم الذين يعلمون ويتعلمون، ويغيرون ويتغيرون، ويطورون ويتطورون. لذا ينبغي التركيز على البشر باعتبارهم هم الأساس والمحرك للنمّو والتطوّر والارتقاء، والتأكيد على أن القيادة هي عملية تعلم تعاونية مشتركة، تسهم في دفع المؤسسة التربوية إلى الأمام، وفي إطار إعادة التفكير في القيادة بصفة عامة، وفي دور القائد التربوي بصفة خاصة، ينبغي الاشارة إلى أن دور مدير المدرسة قد تطور خلال العقد الأخير من مدير تعليمّي مسّؤول عن إدارة الشؤون التعليميّه في مدرسته إلى قائد مسؤول عن إحداث التغيير في مؤسسته التربويّة يركز على: بناء وتطوير رؤية مشتركة للمدرسة، وتحسين سبل و أساليب التواصل مع العاملين فيها، وصنع القرارات التربويّة داخلها، بطريقة تعاونية، كما يؤكد على على دور المدير في قيّادة القادة الآخرين والاعتراف بتغيير طبيعة العلاقات بين مدير المدرسة وكل من العاملين معه والطلبة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي".

- مجالات عمل قيادة التغيير:

تشمل جهود قيادة التغيير جانبيّن رئيسيين في المؤسسة التربوية هما:

- الجانب التنظيمي والجانب الثقافي والانفعالي، وذلك على النحو الآتي:

أ- الجهود الرامية إلى إعادة بناء وهيكلة التنظيم المؤسسي: وتتضمن إحداث التغييرات في البناء الرسمي للمدرسة، بما فيها: التنظيم المدرسي، والجدول المدرسي والأدوار

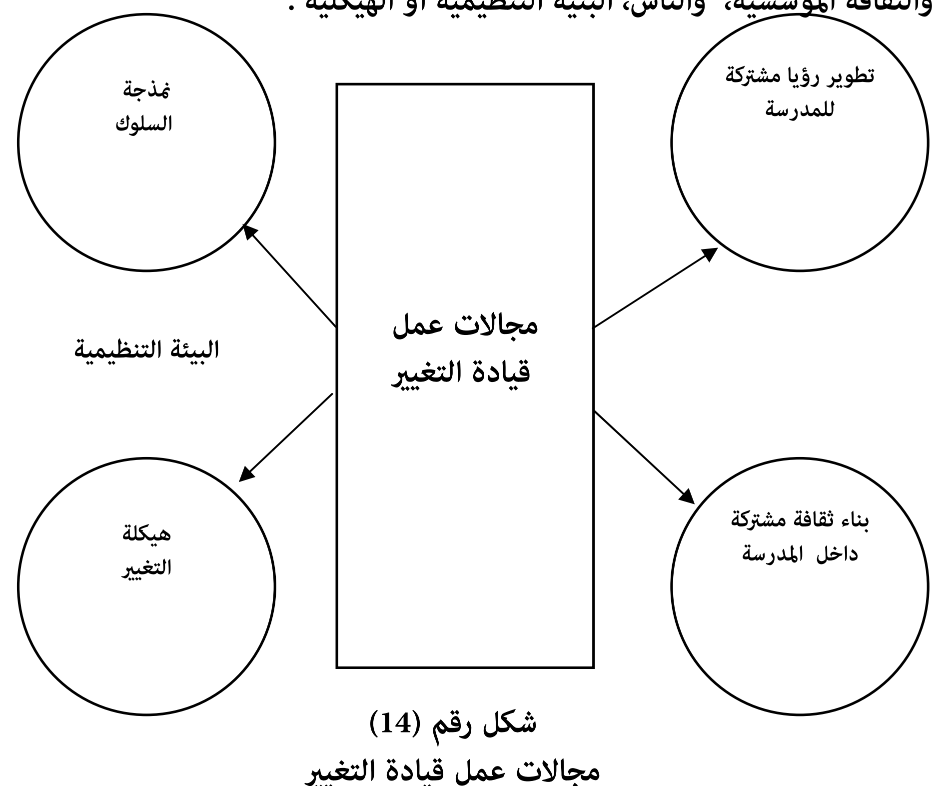
الوظيفية...إلخ، والتي تتضمن تأثيراً غير مباشر على التحسين والتطوير في العملية التعليمية - التعلمية .

ب- الجهود الرامية إلى إعادة بناء النسق الثقافي في المؤسسة التعليمية: وتتضمن إحداث التغييرات في الأنظمة المتصلة بالنماذج، والقيم، والدوافع، والمهارات، والعلاقات التنظيمية، مما يؤدي إلى تعزيز أساليب ووسائل جديدة للعمل الجماعي التعاوني ينعكس أثرها مباشرة في إحداث فرق ملموس في عمليتي التعلم والتعليم داخل المدرسة.

إن جهود إعادة بناء النسق الثقافي باعتبارها تستند على العلاقات بشكل رئيس، فإنها تتطلب تدخلاً مباشراً لتعزيز الجانب الانفعاليّ سواء من القائد أم العاملين معه أم المعنيين بالعملية التربوية كافة، وتسهم هذه الجهود في زيادة المرونة ودرجة التكيف لدى الأفراد والجماعات نحو التغيير، وتساعد العاملين على مواصلة جهودهم التطويرية بالرغم من الصعوبات التي قد يواجهونها أثناء التطبيق.

إن قادة التغيير يركّزون على الجانب الانفعاليّ الثقافيّ مثل تركيزهم على الجانب التنظيمي، ويتميزون بتأكيدهم القوي على إنجاز رسالة المؤسسة ومهمتها الرئيسة، ويتغلبون على القلق الذي قد يسود المؤسسة من خلال استثمار الفرص المتاحة كافة لتطوير البنية التنظيمية ونماذج العمل وأساليب الأداء، إضافة إلى تعزيز الثقافة المشتركة والعمل الجماعي التعاوني، مما يوفر الدعم والمساندة ويرفع من مستوى الطموح والتوقعات والإنجازات. وتتضمن مجالات عمل قيادة التغيير: الغايات والأهداف،

والثقافة المؤسسية، والناس، والبنية التنظيمية أو الهيكلية وذلك وفق ما هو موضح في الشكل (12) ، وتتضمن مجالات عمل قيادة التغيير: الغايات والأهداف، والثقافة المؤسسيّة، والناس، البنية التنظيمية أو الهيكلية .



شكل رقم (14)
مجالات عمل قيادة التغيير

- طبيعة قيادة التغيير في المؤسسة التربوية وأبرز ملامحها:

يحرص قادة التغيير بصفة عامة على صياغة رؤية مشتركة للمؤسسة، وتنمية الالتزام بتنفيذها وتعزيزه لدى جميع الفئات المعنية بالعمليّة التربويّة داخل المؤسسة

وخارجها بصفتهم شركاء مساهمين فيهاانطلاقاً من اعتبار التعليم قضية مجتمعيّة مشتركة. ويسعى قادة التغيير إلى تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق هذه الرؤية، وترسيخ القيم و الاتجاهات الجديدة والتجارب التطويرية داخل ثقافة المؤسسة التربوية.

ولقد تناول (Sergiovanni,1987) موضوع القيم الجديدة المرتبطة بالقيادة التربويّة المعاصرة بصورة شمولية تكاملية، إذ اقترح مجموعة تتألف من تسع قيم أساسية ينتهجها ويطبقها القادة الناجحون الذين يتفهمون الحاجة الماسة إلى التنسيق بين الجوانب التنظيمية وتلك المعنيّة بالثقافة المؤسسية لتحقيق التغيير الناجح في المؤسسة التربوية، وسنحاول استعراض هذه القيم التي تسهم بفاعلية في تقديم فكرة ملخصة ومركزة حول قيادة التغيير في قطاع التربية والتعليم، وتوضيح طبيعتها وإبراز ملامحها، وذلك على النحو الآتي:

أ- القيادة بالغايات والأهداف:

وتشمل جميع السلوكيات والممارسات القيادية التي تسعى إلى نقل وإيصال كل المعاني المهمة وذات القيمة والمرتبطة بأهداف تنظيم المؤسسة. إن توضيح الغايات يساعد الناس على إدراك المغزى والهدف من وراء عملهم وتقدير أهميته، ويسهم في تحفيزهم وإثارة دافعيتهم لمواصلة أدائهم بنجاح وتميز .

ب- القيادة بالتمكين:

تتمثل بإتاحة الفرص والوسائل المناسبة أمام هيئة العاملين في المؤسسة للمساهمة في صناعة القرارات التربوية، فعندما يشعر الناس بأن لديهم القوة والقدرة لاتخاذ قرار

ما بخصوص أمر يهمهم، وأنهم يحظون غالباً ما يؤدون هذه المهمة على النحو الأفضل، وعندما يستثمر قادة المؤسسات الكفايات التي يتمتع بها العاملون معهم بشكل مناسب، ويعدونهم ويؤهلونهم للمساهمة الفاعلة في تحقيق أهداف التنظيم المدرسي، فإن العائد التربوي غالباً ما يكون عظيماً.

ج- القيادة كقوة دافعة للإنجاز:

تؤكد على دور القائد كداعم و محفز ومسهل للأداء والإنجاز، فقادة المؤسسات الذين يتسمون بالفعالية لا يحكمون مؤسساتهم من خلال إصدار الأوامر والتعليمات وباستخدام سلطة الثواب والعقاب، وإنما بالتركيز على ما يمكن أن يحققه العاملون معهم من نجاح فيدعمون جهودهم ويوفرون لهم المناخ المناسب للإنجاز والتميز، وهذا ما يعكس وجهة نظر إيجابية لاستخدام السلطة وتوظيفها في المسار الصحيح.

د- القيادة بنشر السلطة وتفويضها:

ترتبط بالتمكين، وتتضمن نشر الأدوار والمهام والصلاحيات القيادية بين العاملين في المؤسسة، فمثلما يستطيع المدير أن يمارس دور المعلم، فإن المعلمين يمكن أن يتحملوا بدورهم مسؤوليات قيادية وفقاً لمجالات تخصصهم، مما ينعكس إيجاباً على تطوير العملية التربوية بمختلف أبعادها ومجالاتها.

هـ - القيادة بالرقابة النوعية:

تختلف الرقابة في المؤسسات التربوية عن الرقابة في الشركات مثلاً: فهي تتجاوز الاهتمام بالبرامج والضبط والقواعد والأوامر، لتغدو أكثر اهتماماً بمواقف المعلمين تجاه

عملهـم واتجاهـاتهم نحـوه، فالرقابـة النوعيـة تعنـي بمعتقـدات النـاس وكيفيـة تطابقهـا وانسـجامها مـع أدوارهـم ومهماتهـم، وتسـعى إلى تعـرف مـدى الرضـا الـذي يشعرون به أثناء إنجازهم لأهدافهم وتحقيقهم لغاياتهم.

و- القيادة بالتحويل والتطوير:

تلخص جهود قيادة التغيير الرامية إلى تحويل العاملين في المؤسسة الذي يتصفون بالتزامهم المحدود تجاه غايات المؤسسة وأهدافها وتغييرهم ليصبحوا مهنيـين ملتـزمين يشاركون في صياغة الرؤيـة العامـة للمدرسـة وفي تحديـد أهـدافها وألويتهـا، ويتسـموا بـالحماس والدافعيـة والمسـاهمة الفاعلـة والتـأثير الإيجـابي عـلى مخرجـات التنظـيم ونواتجه.

ز -القيادة بالبساطة والوضوح:

تتضـمن الابتعـاد عـن تعقيـد الأمـور وتجنـب المبالغـة في الإجـراءات والأنظمـة والتعليمات وكمثال، فإن المنظمات صغيرة الحجم تعـد الأفضـل وأكـثر ملائمـة لتسـهيل عمليات الاتصال المبـاشر، ولبنـاء وتـدعيم علاقـات عمـل جيـدة وقويـة وذلـك مقارنـة بالمنظمات الكبيرة والضخمة التي تكون فيها العلاقـات غـير مبـاشرة، مـما يضـطرها إلى إيجاد تنظيمات صغيرة داخل المنظمة نفسها، أو تشكيل فرق عمل متعددة للحـد مـن معوقات الاتصال وصعوبته في مثل هذه التنظيمات الكبيرة.

ح- القيادة بالإلتّزام بالقيم العليا للمؤسسة التربويّة:

يتضمن هذا المفهوم التأكيد بشكل قوي على القـيم المؤسسـية، ويـنص ببسـاطة على مجموعة القيم العليا الجوهرية التي بنيت عليها المؤسسة التربويّة والتـي لا تقبـل المساومة

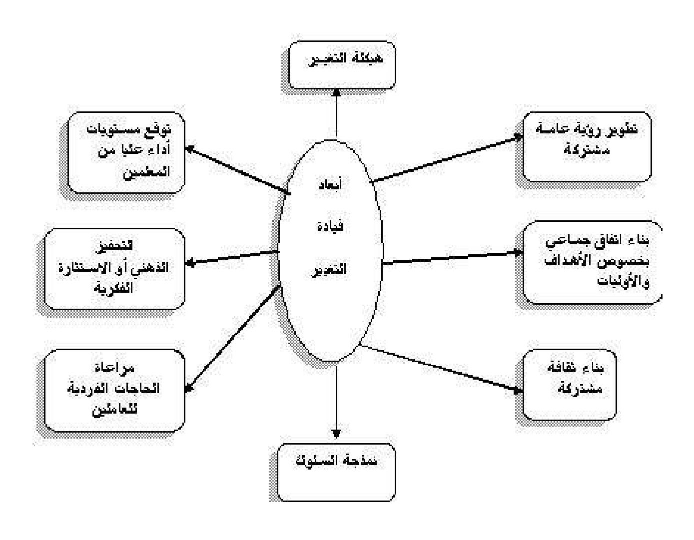
بشأنها، وبعد أن يـتم إعـلان هـذه القـيم وتوضـيحها والتأكيـد علـيهم في أنحـاء المؤسسة، تتاح هنالك مجالات عدة مناسبة وفرص متعـددة لتطبيـق هـذه القـيم مـن قبـل المهنيـين والمختصـين في المؤسسـة مـن خـلال بـرامجهم التربويـة المتنوعـة، وإبـراز طاقاتهم وتميزهم في هذا المجال، والمطلوب هو الالتزام بهذه القيم العليا، وإذا ما تـم تبديلها أو إساءة التعبير عنها، فإن القائد يتدخل ويعمل على إحداث التغيير في الاتجاه الصحيح، إذ لا يسمح بأن تتعارض الرؤية العامة للمؤسسة مع الوظيفة الأساسية التـي ينبغي أن تسعى إلى تحقيقها أو الغايات السامية التي يتوخى أن تنتجها لخدمة طلبتها ومجتمعها المحلي .

ط- القيادة بالتفكير المتعمّق المركب:

ينظر للقيادة باعتبارها تتطلب تفكيراً متعمقاً ينعكس على الأداء، وتصف القادة الناجحين بأنهم يتميزون بأسلوب التفكير المركب الذي يؤكد على أنهـم يعملـون ضـمن إطار متعدد الأبعاد، فعندما يستخدمون أسلوب حل المشكلات فهم يأخـذون مختلـف الظروف المحيطة بعين الاعتبار، وذلك بعكس القادة الذين لا يتميزون بالتفكير المركب، فهم يميلون إلى اتخاذ القرارات بسرعة كبـيرة التفكـير بـنمط خطـي ثابـت ويتجـاهلون نقاطاً عدة مهم ذات علاقة بالموضوع قيد البحث .

- أبعاد قيادة التغيير:

يمكن إبراز أبعاد قيادة التغيير في المؤسسـة في ضـوء نتـائج البحـوث والدراسـات الميدانية التي أجريت حـول طبيعـة التغيـير في البيئـات التربويـة، وذلـك حسـبما هـو موضح في الشكل رقم (15):



شكل (15)

أبعاد قيادة التغيير

- المصدر: إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، د. منى مؤتمن، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2003.

أ- تطـوير رؤيـة عامـة مشـتركة للمؤسسـة(Developing awidely shared vision):

يتضمن هذا البعد السلوكيات القيادية الهادفة إلي البحث عن رؤية وأفاق مستقبلية للمؤسسة، وان يعمل القائد علي بث هذه الرؤية ونشرها بين العاملين معه.

ويقصد بهذا البعد، إلي أي درجة يستطيع القائد خلق الحماس لدي العاملين معه للتغيير، وجعلهم يدركون الغايات الرئيسية التي تسعي المؤسسة إلي تحقيقها، ومساعدتهم في فهم الدور الاجتماعي الأشمل للمؤسسة التعليمية والذي تشق منه الرؤية المشتركة بخصوصها، وان ينشر في كافة أنحاء التنظيم المدرسيّ إحساسا بضرورة

المهمة وحيويتها، ويحث العاملين معه علي الإخلاص وتكريس جهودهم للتغيير، ويغرس لديهم شعوراً بالفخر والاعتزاز بالمؤسسة واحترام القواعد السائدة فيها.

وينجح قائد التغيير في مهمته إذا استطاع أن يكسب ثقة العاملين معه ويعزز إيمانهم بالرؤية التي يحملها وبالقيم التي يتبناها، مما قد يدفعهم ليطوروا شعوراً قوياً تجاهه وينظروا إليه كنموذج وقدوة، فيسعون لكي يماثلوه في الرؤية ويتطابقوا معه، ويتوقع من قائد التغيير أن يستشعر وجهات نظر المؤسسات المجتمعية المختلفة وقادة المجتمع وأولياء الأمور حول توجهات المؤسسة ورؤيتها وبرامجها التطويرية، وان يأخذ باعتباره ماضي المؤسسة وحاضرها أثناء بنائه لخططها المستقبلية.

ب- بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف المؤسسة وأولوياتها
(Building consensus about the goals and priorities):

يتضمن هذا البعد السلوكيات والممارسات القيادية الهادفة إلي تشجيع التعاون بين العاملين في المؤسسة وجعلهم يعملون معا لصياغة أهداف مشتركة تتصف بكونها: واضحة، وقابلة للتحقيق، وتشكل تحديا حقيقيا لهم لكي يسعوا لإنجازها، والحرص علي الوصول إلي اتفاق جماعي بخصوص أولوية تحقيق هذه الأهدف ويشمل هذا البعد تطوير وسائل وآليات مناسبة لتحديد مهمات العاملين في المدرسةوواجباتها، ولتساعدهم في تحديد أهدافهم، ومراجعتها.

وتعد الممارسات المرتبطة بصياغة الأهداف المشتركة ضرورية لتأسيس البنّية التنظيميّة للمؤسسة وتحديثها، كما يؤكد هذا البعد علي أهمية مساعدة العاملين علي

الربط بين الرؤية الخاصة بمؤسستهم وبين الهداف الجماعية والفردية، وعادة ما يرجع قائد التغيير إلي أهداف المدرسة والأولويات المتفق عليها عند اتخاذ قرارات تتعلق بإحداث تغييرات تنظيمية في المدرسة وبرامجها ومشاريعها.

ج- بناء ثقافة مشتركة داخل المؤسسة(Building collaborative culture):

تتضمن الثقافة المؤسسية المشتركة، مجموعة القواعد السلوكية والقيم والمعتقدات والمسلمات التي يشترك بها أعضاء المؤسسة كافة، وعادة ما تسهم الثقافة المؤسسية المتينة والمشتركة في دعم المبادرات والتوجهات التطويرية وتعزيز المشاريع والتجديدات التربوية.

ويشمل بناء الثقافة المؤسسية من قبل قائد التغيير سلوكيات وممارسات تهدف إلي تطوير قواعد السلوك العام والنظام المؤسسي والقيم والمعتقدات والمسلمات التي تركز علي الطالب باعتباره محور العمليّة التعليميّة – التعلمّية، والذي ينبغي أن توجه جملة البرامج والمشاريع التربوية إلي إعداد وتنميته نموا سليما متكاملا، وتهيئته للتعايش الفاعل في عصر ثورة المعلومات والمعلوماتية، إضافة إلي الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين وتجديد كفاياتهم المهنية وتجويدها بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة بكفاءة واقتدار في مجتمع التعلم الدائم والتربية المستدامة وتكنولوجيا الاتصالات المتطورة. وعادة ما يستثمر قائد التغيير كل الفرص المتاحة لتوضيح ثقافة المؤسسة ونشرها، ويتصرف بطريقة تنسجم مع القناعات والقيم المشتركة التي تسود المناخ التنظيمي للمؤسسة ويشجع العاملين علي العمل بموجبها .

ويشمل هذا البعد السلوكيات والممارسات القيادية الهادفة إلي تشجيع حل المشكلات ومواجهة الصراع بأسلوب تشاركي تعاوني كلما كان ذلك ممكنا ن والحد من المعوقات وإزالة الحواجز(التي قد تكون موجودة) بين الفئات المختلفة العاملة في المدرسة: الإدارية والفنية والتعليمية، وحفز هذه الفئات للتغيير والتطوير وبناء علاقات عمل متينة وتعاونية فيما بينها لتحقيق المنفعة المتبادلة والفائدة التربوية .

د - نمذجة السلوك / تقديم نموذج سلوكي يحتذي (Modelling behavior):

يشمل هذا البعد من أبعاد قيادة التغيير سلوك القائد الذي يتمثل في كونه يضرب مثالا حيا للعاملين معه كي يحذوا حذوه ويتبعوه، بحيث يعكس هذا المثال القيم التي يتبناها القائد ويناصرها. ويعزز هذا السلوك إيمان المديرين والمعلمين بطاقاتهم وإحساسهم بقدرتهم علي إحداث التأثير والتغيير.

ويمارس قائد التغيير عادة أنماط من السلوك تعزز القيم الأساسية مثل: احترام الآخرين والثقة بآرائهم، والاستقامة، إضافة إلي القيم الأدائية، مثل: الدقة والوضوح وغيرها.

وغالبا ما يشارك قائد التغيير في مختلف النشاطات والفعاليات للمؤسسة، ويسهم بالتعاون مع العاملين في المؤسسة في التخطيط للمناسبات والأحداث المختلفة، كما يبدئ حماسا ونشاطا ملحوظا أثناء قيامه بأداء مهماته، ويسعى للحصول علي التغذية الراجعة من العاملين معه بخصوص ممارساته القيادية، ويبدي استعدادا حقيقيا لتغييرها في ضوء الدور المطلوب منه، ويستخدم قائد التغيير آليات وأساليب مناسبة لحل المشكلات، ويشجع الآخرين علي استخدامها وتطويرها بما يلائم طبيعة عملهم.

هـ - مراعاة الحاجات والفروق الفردية لدي العاملين في المؤسسة
:(Individual Consideraation)

يتضمن هذا البعد درجة اهتمام قائد التغيير بالحاجات الفردية للعاملين في المؤسسة، والاستجابة للفروق الفردية فيما بينهم وبخاصة ما يتعلق بالحاجة للنمو والتطوير المهني، والسعي للارتقاء بمستوي قدراتهم وتجديد كفاياتهم المهنية من خلال توفير البرامج والفرص التأهيلية والتدريبية والتوجيه الملائم لهم وتفويضهم الصلاحيات المناسبة لتحمل مسؤولية تنفيذ برامج ومشاريع ومهمات تربوية جديدة، وتشجيعهم لتجريب أساليب ممارسات حديثة تتفق واهتماماتهم بصورة بناءة لمبادراتهم التطويرية والتجديدية.

ويشمل هذا البعد السلوك القيادي الذي يشير إلي مدي احترام قائد التغيير للعاملين معه، والاهتمام بمشاعرهم وحاجاتهم الخاصة، إضافة إلي مراعاة وتفهم المشكلات التي قد تواجههم أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها، وبذل الجهود لمساعدتهم في مواجهتها، وعادة ما ينطلق قائد التغيير من ميول المعلمين واهتماماتهم وحاجاتهم الفردية كنقطة بداية لعملية التغيير والتطوير المدرسي .

و- التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية (Intellectual stimulation):

يتضمن هذا البعد السلوك القيادي الذي يتحدى العاملين في المدرسة لإعادة النظر في عملهم ومراجعته وتقويمه، والتفكير الجاد العملي في كيفية أدائه بشكل أفضل، وتنمية روح التنافس الايجابي والاختلاف البناء فيما بينهم مما يسهم في ابتكار بدائل

وأساليب جديدة ومتطورة لأداء العمل. ويشمل هذا البعد العاملين بالتغذية الراجعة حول أدائهم لإقناعهم بمراجعة ممارساتهم، وإثارة اهتمامهم للمقارنة بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة والمرتبطة بطبيعة التحدي الذي تتضمنه برامج التطوير والإصلاح التربوي، والأدوار المتغيرة والمتجددة للعاملين في الميدان التربوي في عصر ثورة المعلومات والعولمة وعالمية المعرفة.

ويشير هذا البعد إلي درجة يقدم قائد التغيير للعاملين توجيها يؤكد علي تنمية أسلوب التفكير العلمي ومنهجية حل المشكلات لديهم، وحفزهم للتفكير في أساليب استراتيجيات جديدة للتعلم والتعليم، وتشجيعهم علي التساؤل ومراجعة الفرضيات والقيم والمعتقدات الخاصة بهم وبالآخرين وبعملهم ومناقشتها، وحفزهم لدعم آرائهم ومقترحاتهم بمبررات وجيهة ومنطقية، والعمل علي تطوير قدراتهم وكفاياتهم الخاصة والسعي لتوفير الدعم لمبادراتهم الإبداعية والتجديدية الهادفة لتطوير المؤسسة بفعالياتها المختلفة.

وعادة ما يحرص قائد التغيير علي زيادة المدارس الرائدة والمميزة، وحضور المؤتمرات والندوات والاجتماعات التربوية، للإفادة من الأفكار التجديدية لينقلها بدوره إلي زملائه العاملين معه مما يسهم في تطوير ممارساتهم التربوية وتجديدها وتجويدها.

ز- توقع مستويات أداء عليا من العاملين

:(olding higt performance expectations)

يظهر هذا البعد من أبعاد قيادة التغيير السلوك القيادي المرتبط بتوقعات القائد لدرجةالتميز والأداء النوعي العالي الجودة من قبل العاملين في المدرسة، وتتضمن هذه

التوقعات عناصر التحيز والتحدي للعاملين لإنجاز الأهداف المتفق عليها، كما توضح هذه التوقعات الفرق بين ما تصبو المدرسة إلي تحقيقه وبين ما أنجز فعلا، ويشير هذا البعد إلي درجة يقوم قائد التغيير بإيضاح الأمور فيما يتعلق بما يجب أن ينجزه العاملون من أجل أن تتم مكافأتهم، وان يوفر لهم التغذية الراجعة الضرورية فيما يتصل بأدائهم، ويقدم لهم الحوافز والمكافآت المناسبة في حال قيامهم بأداء أعمالهم بتميز وفقا لما اتفق عليه، أو بذلو الجهد المطلوب تحقيقا لمؤشرات الأداء والإنجازالموضوعة.

ح- هيكلة التغيير(Structuring):

يتضمن هذا البعد السلوكيات والممارسات القيادية الهادفة إلي تهيئة البنية التحتية المناسبة لدعم المبادرات التجديدية و التطويرية، وتحسين بيئة العمل وظروفه بما يتيح فرصا حقيقية لأعضاء المدرسة للمساهمة في التخطيط وصنع القرارات المتعلقة بقضايا تهتم وتؤثر عليهم، إضافة إلي حل المشكلات بصورة جماعية ومن السلوكيات المرتبطة بهذا البعد قيام قائد التغيير بإيجاد الفرص المناسبة وإتاحة الحرية للعاملين معه للإفادة من خبراتهم ومعارفهم وتجاربهم واستثمارها إلي أقصي حد ممكن، إذ أن تشجيعهم من خلال استخدام هذه الأساليب يسهم في دفعهم نحو التغيير والتجديد والتطوير، وحفزهم لبذل أقصي طاقاتهم لتطبيق أساليب وممارسات جديدة في مجال عملهم.

ويشمل هذا البعد السلوك القيادي الهادف إلي توفير فرص مناسبة لتحقيق النمو المهني للعاملين في المدرسة، ووضع برامج تنفيذية وتطوير آليات مقترحة لتفعيل

التعاون والشراكة الحقيقية بين العاملين في المؤسسة ومجموعة المؤسسات المجاورة ومختلف المؤسسات المجتمع المحلي لغايات إحداث التطوير التربوي والمجتمعي المنشود. (جرادات و آخرون، 2000)

- خصائص قائد التغيير الفعال:

أشارت نتائج الدراسات والبحوث التربوية وحصيلة الخبرات والتجارب والممارسات الإدارية إلى أن القائد الفعال ينبغي أن يكون قائداً للتغيير في مؤسسته التربوية.

ويمكن تلخيص أبرز نواتج هذه الدراسات والأدبيات التي تناولت الخصائص المميزة لقائد التغيير الفعال والتي تشمل، المواقف وطرق التفكير والمعارف والمهارات، وذلك على النحو الآتي:

أ- مواقف قائد التغيير الفعّال، هي -:

*** يوفر دعماً إيجابياً للعاملين معه ولا يخذلهم**

*** يعامل أعضاء الهيئة العاملة معه بالمساواة، ويستمع إليهم بفاعليّة.**

*** يتصف بالحماس والدافعية، والاهتمام بقضايا التربية والتعليم وأولياتها.**

*** يتميز بالالتزام في أداء الأعمال تنفيذ المهام على النحو الأفضل.**

*** يتسم بالمثابرة، ولا يبالغ في ردود أفعاله بل يكون عقلانياً إذا سارت الأمور بعكس ما هو منشود.**

*** لا يحاول فرض وجهة نظره بالقوة، ولا يسعى للانفراد بالحوار دائماً.**

* لديه استعداد للتجريب والتغيير، والمخاطرة المنطقية المحسوبة.
* لديه دائرة اهتمامات أوسع من مجرد العمل، ويستطيع وضع شؤون العمل ضمن منظومة أعم وأشمل.
* لديه استعداد ورغبة للتعلم من أخطائه ومحاولاته.
* يقبل التغيير والإصلاح والتطوير كأمور حتمية.
* يعتمد على التوجيه من خلال العمل، ويلتزم بالقيادة من خلال تقديم الأمثلة العملية والسلوك والنماذج.

ب- طريقة تفكير قائد التغيير الفعال، تتميز بما يأتي:
* يرى كل موقف كقضية متفردة بذاتها، ويدرك إمكانية وجود فرص للتشابه مع مواقف أخرى مماثلة سابقاً.
* يعد التغيير ويديره عن طريق استخدام قوائم التشخيص والمطابقة والتعديل، ثم تطويرها بشكل مناسب لأغراضها.
* لديه قدرة على التخيل والتصور، ويمتاز بالمرونة، ويشجع استمرار التفكير ومتابعته أثناء فترة تطبيق التغيير، مما يمكن أن يؤثر بفاعلية على سير العمل والتطوير.
* لديه قدرة على التفكير المتعمق في الأمور، ودراستها وتحليلها، واستنتاج نقاط الاتفاق أو التلاقي بين البدائل والاحتمالات المختلفة.
* يمكنه الوصول إلى جوهر المشكلة، ولديه القدرة على توقع المشكلات المحتملة.
* يستطيع أن يتعلم من خلال مروره بالخبرة أو التجربة.

* لديه القدرة على توجيه تعلمه الذاتي ومتابعة نموه المهني المستمر.

ج- المعارف والمهارات المطلوبة من قائد التغيير الفعّال هي:

* يتفهم ديناميكية عملية التغيير ويستطيع التعامل معها والعمل بموجبها بكفاءة ونجاح.
* يعرف النقاط والعناصر الرئيسة التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في كل موقف من مواقف التغيير
* يتفهم طبيعة برامج التعلم والعمليات المرتبطة بتصميمها،
* وتطبيقها، وتقويمها، إضافة إلى إدراك أساليب التعزيز المنظم وكيفية استخدامها. يتفهم ديناميكية البحث الإجرائي وأساليبه وآليات توظيفه.
* يعرف كيفية توثيق نواتج البرامج والجهود التطويرية ونشرها، وذلك على النحوالأفضل.
* يستطيع التطلع قدماً نحو الأمام والتفكير للمستقبل مثلما يستطيع إدراك الحاضر وتفهمه والانطلاق منه للتخطيط المستقبلي.
* يمتلك مهارات متنوعة تساعد على الاندماج الفاعل في علاقاته مع الآخرين، والتفاوض الناجح معهم، والتفويض الملائم لها، باعتبارهم الأعضاالرئيسيين في عملية التغيير، سواء أكان ذلك عن طريق اللقاءات الفردية، أو أثناء العمل في المجموعات الصغيرة أو من خلال الاجتماعات الرسمية.
* يمتلك حصيلة من مهارات الاتصال الملائمة للمواقف الرسمية وغير الرسمية، ويشمل ذلك الانضمام إلى الجمعيات أو التنظيمات أو الشبكات المحلية.

* يستطيع بناء مناخ عمل إيجابي مساند وتعزيزه.
* لديه أساليب ووسائل التواصل المستمر مع المعارف والخبرات والتجارب الجديدة في مجال تخصصه، لإثراء حصيلته منها جعلها متنامية بصورة مستدامة.
* يتفهم طبيعة عمل وأبعاد عمليتي التعلم والتعليم، ويمتلك حصيلة واسعة من الآليات التي تساعده على تحقيق تعلم فعال.
* يستطيع استخدام التقنيات المناسبة التي تساعده على رفع كفاءته في جميع جوانب العمل ومجالاته.
* يتفهم طبيعة و آليات تحقيق النمو المهني المستدام ذاتياً.

إن ما تم تلخيصه سابقاً، يعطينا صورة واضحة حول القدرات الضرورية والأساسية من أجل التفاوض والإدارة القيادية الناجحة، في ضوء طبيعة العمل في مؤسساتنا التربوية في القرن الحادي والعشرين، التي تمتاز بالتغيير والتطوير المستمر في مختلف الأبعاد والمجالات، ويتضح من دراسة هذه الخصائص بالتفصيل، إن الكفايات والمهارات الأدائية والمعرفية مهمة وحيوية، مثلما تبدو أهمية الكفايات والمهارات العقلية العليا المتعلقة بالمواقف وطرق التفكير واضحة لا جدال حولها، فتوافر المهارات الأدائية والمعرفية لوحدها قد يعطس كفاءة فنية لدى القائد، ولكن دون توافر المهارات الإدراكية والتصورية التي تساعده على تحديد كيفية وتوقيت استخدامها، لا يمكن تحقيق قيادة ناجحة للتغيير في المؤسسة التربوية.

ولقد لقيت الفكرة القائلة أن الكفايات المهنية المطلوبة من قائد التغير الفعال تشمل جميع المكونات السابقة التي تم ذكرها (المواقف، وطرق التفكير، والمهارات الأدائية، والمعارف المهنية) دعماً وتأييداً في الدراسات والأدبيات الحديثة التي تناولت قيادة التغيير في المؤسسة التربوية.

- معوقات التغيير:

إن قيادة التغيير ليست عملية سهلة أو بسيطة، وإنما هي عملية متشابكة في عناصرها متداخلة في مكوناتها ن وتتطلب الإبداع والابتكار في ممارستها، ويعتمد نجاحها بالدرجة الأولي علي العنصر الإنساني الذي يتمثل في جانبين رئيسين، وهما: حماس قادة التغيير من جهة والتزام المتأثرين بالتغيير بتنفيذه من جهة أخري إن عملية التغيير في المؤسسات، سواء تضمنت (الهندسة) أي إعادة هندسة نظم العمل، أو إعادة هيكلة بنية المؤسسة، أو برنامجا طموحا ومستمرا لإدارة الجودة الشاملة، أو تجديدا تربويا أو ثقافيا نهي عملة معقدة ونشطة ومركبة وقد تواجه بمعوقات عدة، كما قد لا تحقق النجاح المنشود منها، بالرغم من الجهود الجادة التي يبذلها المديرون في هذا المجال فما هو السبب؟

إن السبب الرئيس في فشل العديد من جهود التغيير في المؤسسات المختلفة هو الإفراط في ممارسة الإدارة وغياب الدور القيادي فلا يمارسون دور قائد التغيير بشكل فعال، فهم يقومون بعمليات التخطيط، والتنظيم وإدارة شؤون الأفراد، والرقابة، وحل

المشكلات العمل اليومية، أي ممارسة جميع المهمات التي تدخل في صلب العملية الإدارية التي تحقق الأهداف علي المدى القصير أما عندما يتعلق الأمر بقيادة برامج التغيير والتطوير فقد لا تسعفهم هذه المهارات الإدارية في تحقيق النجاح المأمول.

وسنتعرف فيما يلي مجموعة من الأخطاء التي تقع فيها بعض المؤسسات عندما تطبق التغيير داخلها، فتؤدي إلي فشل هذه الجهود في تحقيق النتائج المستهدفة، والتي تم استقاؤها من خلاصة الدراسات والتجارب والملاحظات الميدانية التي تناولت (100) مؤسسة من المؤسسات المختلفة، ويمكن أن نلخص ابرز هذه الأخطاء علي النحو التالي: (مؤتمن، 2004)

1) الرضا المبالغ فيه عن الوضع الحالي للمؤسسة وحدوث نوع من التراخي في لداء العمل، فالتغيير يتطلب إحساسا بضرورة المهمة والسرعة في إنجازها، والمؤسسة الراضية عن ذاتها وعن إنجازاتها لا تبذل الجهود المناسبة ولا تحشد الطاقات الضرورية، ولا تعد البرامج الملائمة لإحداث التغيير بنية والية وإجراءات.
2) غياب التحالف القوي بين الإدارة والأفراد، إذ نجاح التغيير إلي وجود تحالف قوي وفعال بين الناس الذين يملكون السلطة والقوة من خلال مواقعهم وخبراتهم وعلاقاتهم وبين الناس الذين ينفذون عملية التغيير ذاتها ومتطلباتها وذلك من اجل تحويل التغيير من مجرد أقوال ومقترحات إلي أفعال وممارسات عملية في واقع العمل.
3) الافتقار لوجود الرؤية أو ضعف القدرة علي توصيلها فدون وجود الرؤية الواضحة الشاملة المتكاملة حول ماهية التغيير ومبرراته ونواتجه المتوقعة ,وكيفية تحقيق ذلك،

تبقى جهود التغيير مقتصرة على وجود قائمة من المشروعات المتفرقة وغير المنسجمة والتي تتطلب وقتا وجهدا ومالا، وقد تسير في اتجاهات مضادة أو متعارضة، كما أن نجاح التغيير يتطلب أنايا راغبين في التطوير والتجديد وبذل جهود حثيثة في هذا المجال، ولكنهم لن يفعلوا ذلك إذا لم يفهموا سبب التغيير ومغزاه، ودورهم في إنجاحه، وأثره على مصلحة المؤسسة وأهدافها، وعلى أهدافهم الخاصة.

4) وجود مجموعة من العقبات الإدارية، فالتغيير الناجح والفعال يتطلب عملا تكامليا تنفذه مجموعة كبيرة من الأفراد. وقد تفشل العديد من المبادرات التطويرية والتجديدية بسبب العقبات التي يتم وضعها في طريق هؤلاء الناس، وهناك عقبتان رئيسيتان في هذا المجال هما: البيروقراطية السائدة في المؤسسة ونظامها القائم، ووجود مراكز قوى داخل المؤسسة أو خارجها ذات نفوذ كبير، تعارض التغيير كونه يتعارض مع مصالحها وغاياتها الخاصة.
5) عدم تحقيق نجاحات ونواتج ملموسة علي المدى القصير أو بشكل سريع، فقد تفقد الجهود المبذولة لتغيير استراتيجيات العمل أو إعادة هيكلته قوة الدفع إذا لم تكن هناك مجموعة من الأهداف التي يتم إنجازها علي المدى القصير والتي يشاد بها ويستند إليها كأدلة عملية علي أفضلية التغيير وجدواه، فدون وجود هذه الانتصارات في الأجل القصير، فقد يفقد الناس إيمانهم بضرورة التغيير وينضمون إلي صفوف المقاومة للتغيير.
6) الفرح بالنصر الأولي الكبير وسرعة الإعلان عنه، فبعد العمل الجاد والجهد المضني لتنفيذ احد برامج التغيير في المؤسسة، ونتيجة للإعلان المبكر والسريع عن النصر

والنجاح مع أول تحسن ملحوظ في الأداء، فقد يغري ذلك العاملين ويدفعهم للتراخي وضعف التركيز وتراجع الالتزام بالتغيير، مما يؤدي بالمؤسسة إن تعود إلي سابق عهدها وممارساتها القديمة .

7) عدم وصول التغيير إلي جذور ثقافة المؤسسة، فإذا لم يتم تأصيل التغيير وترسيخه في جذور الثقافة المؤسسية وصبح جزءا منها، فان الجهود المبذولة لإحداث التغيير والتطوير لن تحقق النجاح المنشود وستنتهي في مهدها.

8) مقاومة الناس للتغيير ومعارضته وإعاقة الجهود المبذولة لإحداثه.

9) الارتياح للمألوف والخوف من المجهول.

10) الميل للمحافظة على أنماط السلوك والعادات والتقاليد المألوفة.

11) عدم القدرة على إدراك نواحي الضعف والقصور في الوضع الحالي، أو عدم القدرة على إدراك جوانب القوة أو مزايا الوضع الجديد الذي سينجم نتيجة لعملية التغيير.

12) خوف العاملين من الخسارة المادية أو المعنوية، والخشية من فقدان السلطة أو المصالح المكتسبة المرتبطة بالوضع الحالي القائم.

13) سوء فهم العاملين للآثار المرتقبة للتغيير، أو إحساسهم بأنه قد تم استغلالهم أو أنهم مجبرين على عملية التغيير.

14) الخوف من مخالفة معايير أو مستويات معينة من السلوك أو الأداء تفرضها قيم المجموعة، والخوف من مطالبتهم بتطوير علاقات عمل وأنماط سلوكية جديدة نتيجة لإحداث التغيير.

15) اعتياد العاملين على تصريف شؤون العمل بطريقة معينة والأداء ضمن مستوى معين من الإنجاز، والخوف من ارتفاع مستوى الأداء الذي قد تتطلبه عملية التغيير.

مقترحات عامة لضمان نجاح التغيير وقبول العاملين له انطلاقا من خلاصة الدراسات والتجارب العملية للمؤسسات التي تسعى إلى قيادة التغيير والتغلب على مقاومته، يمكن أن نلخص المقترحات التالية:

1) التأكيد على قيادة التغيير بدلا من إدارته، ويتضمن ذلك: السعي لتطوير وبناء رؤية مستقبلية مشتركة، وغرس التغيير في ثقافة المؤسسة وتجذيره، والشروع في عمل تطويري تشارك فيه وتتبناه قاعدة العاملين وتمكينهم من عملهم ومستقبلهم، والعمل على تحقيق انتصارات قصيرة المدى للاستعانة بها في تعزيز الجهود الرامية لإحداث التغيير.
2) الحصول على دعم الإدارة العليا وصانعي القرار لعملية التغيير في المؤسسة، إذ أن دعمهم لجهود التغيير وتعزيزهم لها يضمن للتغيير الاستمرارية وتحقيق نتائج أكثر فعالية.
3) التركيز على تنمية قادة للتغيير في المنظمات ممن يمتازون بمهارات :عقلية وتصويرية عليا وإنسانية وفنية ترتبط بعملية التغيير، مما يساعدهم في تكوين إطار فكرى ورؤية واضحة عن ماهية التغيير ودوافعه وعملياته ونواتجه.
4) تعرف مصادر ودرجة عدم الرضا السائد لدى العاملين في المؤسسة، وتحليل العوامل المقاومة للتغيير بالتعاون مع العاملين أنفسهم، لأن أدراك الناس لأسباب

معارضتهم يخفف من حدتها، ويجعل العملية أكثر رشدا وعقلانية بعد أن كانت مجرد ردود انفعالية.

5) السعي لتوفير التسهيلات: المكانية والمادية والفنية المساعدة في التهيئة لعملية التغيير وتنفيذها، واستثمار الظروف والمواقف المناسبة لإدخال التغيير في المؤسسة.
6) تنمية الأنماط القيادية الفاعلة التي تمتاز بالقدرة على الإبداع والابتكار، وتنمية طاقات الأفراد والاستثمار الأفضل لها، وتشكيل جماعات عمل تسودها روح الفريق التعاوني.
7) إيجاد نظم تواصل فعالة تحقق الترابط والتنسيق المتكامل بين أجزاء المؤسسة، وتخلق وحدة في الفكر والهدف بين القادة والعاملين معهم، وتشكل لغة مشتركة فيما بينهم.
8) تعزيز نظم مشاركة العاملين في الإدارة، من خلال مشاركة الأفراد الذين سيتأثرون بالتغيير في تشخيص مشكلات المؤسسة، ورسم أهداف التغيير والتخطيط له، ومناقشتهم في كيفية تنفيذ التغيير ومراحل سيره، مما يدفعهم للتحمس له والالتزام بتنفيذه .
9) التركيز على الجماعات داخل المؤسسة، فإذا كان قرار التغيير نابعا من المجموعة نفسها، فان مقاومة التغيير ستقل درجتها حتما، كما يضمن ذلك للتغيير درجة أعلى من الديمومة والاستمرارية.

- المشرف التربوي و إدارة التغيير:

وتطبيق إدارة التغيير في التعليم يتطلب توفر مشرفين أكاديميّن و تربـويّن ذوي خصائص جديدة وقادريّن علي الابتكار والتجديد بعيداً عن الخوف والتردد ولديهم

خبرات تربويّة ومهنيّة وقادريذن علي تبنّي مفهوم العلاقات الإنسانية، ولديهم سلوكيات مميزة وثقافة تمكنهم من استيعاب المفاهيم والثقافات الجديدة وتطويعها لخدمة مجتمعهم.

- مبررات التغيير

ذكر(نشوان 2000)، في ضوء سمات عمليات التعليم في العالم العربي والتي لم تشهد تغيراً يذكر خلال فترة السبعينات أو الثمانيات أو التسعينات (الا أن بعض الدول العربية كالأردن عملت على تطوير المناهج، وكانت من أوائل الدول في العالم التى أقرت برامج تدريبية للمعلم والمدير مثل دورة icdl,) من القرن العشرين، والذي شهد تطورات سريعة في كافة المجالات، كان لا بد من وجود مبررات للتغيير في التربية العربية لمواكبة التطورات والتغيرات العالمية، وحتى لا تزداد الفجوة بين هذه الدول النامية والعربية والدول المتقدمة في المجال التربوي ومن أهم هذه المبررات:

1) النمو السكاني المتزايد: يمثل تزايد عدد سكان العالم وخاصة الدول النامية والعربية خطراً كبيرا على النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي وخاصة نمو وتطور التعليم في هذه الدول. وهذا النمو السريع يشكل خطرا كبيرا على تطور عملية التعليم، وهذه الزيادة تشكل تحديا كبيرا لأنظمة الدول العربية في جميع المجلات الخدماتية، وخصوصا التعليم، حيث هذا يشكل عبئا كبيرا على العملية التعليمية حيث لا تتوفر الحاجات الضرورية بحجم تزايد عدد الطلاب.

2) ثورة المعلومات (الانفجار): يسمى هذا العصر بعصر المعلومات نظرا لما بشهده من ظهور معلومات هائلة في كافة المجالات، وما يرافقها من تطبيقات تكنولوجية أحدثت تغييراً في حياة الإنسان. وهذا يحتّم نظام معلومات أساسي في كافة المؤسسات وخاصة نظام التعليم، ويمكن أن يفيد نظام المعلومات الإدارية في عدة أمور، وهذا التغير المطلوب هو بحاجة بالتأكيد إلى توفير إمكانات مادية عالية وإعداد نوعية من الخريجين تتناسب مع الجهد الكبير المطلوب منهم في المستقبل.

3) التكنولوجيا الإدارية: تعتبر التكنولوجيا الإدارية من الأسس التي يعتمد عليها الفكر الإداري المعاصر وهي عملية تطبيق المعرفة في الأغراض العملية. ومنها التكنولوجياالآلية، والتكنولوجيا العقلية، والتكنولوجيا لاجتماعية.

4) الأساليب الإدارية الحديثة: لقد برز في أواخر القرن العشرين العديد من الأساليب الإدارية الحديثة التي زادت من فعالية الإدارة في أداء مهماتها وتحسين هذه المهمات وتطويرها، ومنها الإدارة بالأهداف، أسلوب النظم، انتشار بحوث العمليات، أسلوب شجرة القرارات. (نشوان،2000)

ويقول الصفار (2004) إن الدواعي التي ينشأ منها التغيير عديدة وربما نلخص بعضها كما يلي:

1- المجتمع سواء أكان أيديولوجياً أم اجتماعياً أم تكنولوجياً.

2- المسئولون و العاملون في الشئون و المجلات باعتبار أن التغيير و المواكبة للظروف وسيلة للحفاظ على المؤسسة و ضمان بقائها في مجتمع متغير و متطور بشكل مستمر.

3- الضرورات و الحاجات و التطلعات.

4- الضغوطات الخارجية، كلنا اليوم يشاهد دخول أنظمة الحواسيب و الطفرات العلمية المتسارعة في جميع المؤسسات و الدوائر(كنموذج إداري) كما نلمس بوضوح التطلعات الكبيرة التي تحفز في الجيل الجديد نوازع الحرية والانفتاح كنموذج فكري – ثقافي وكما نشاهد أيضاً الرقابة والحذر الذي تعيشه بعض الأنظمة المستبدّة - في انتهاكها لحقوق الإنسان والاعتقالات العشوائية والأحكام العرفية - من الإعلام والمنظمات الحقوقية العالمية كنموذج للضغوطات الخارجية.

وقد أشارت أوراق العمل للبرنامج التدريبي (إدارة التغيير) الذي عقد في عمان في الفترة 22-2003/6/26، إلى أن التغيير حقيقة واقعية وحتمية وذلك نتيجة للآتي:

1- تكنيك جديد يتماشى مع متطلبات العصر

2- تغطية مطالب جديدة نتيجة التغير التكتيكي والعلمي.

3- الاحتياج إلى تطوير في المناهج لرفع مستوى التعليم.

4- إستراتيجية عمل مرتبطة بالتطور العالمي.

5- رفع مستوى الإدارة إلى حيز التغيير الجديد

- خصائص النظام التعليمي العربي:

في ضوء عرض بعض الأبحاث والدراسات التي أجريت في التسعينات من القرن العشرين والتي ارتقت لواقع عملية التعلم في كافة المجالات الإدارية والفنية، نؤكد انه لم

تحدث عمليات تغيير ملموسة في عمليات التعلم خلال السنوات العشرة الأخيرة، حيث تميز النظام التعليمي على المستوى العربي بما يلي:

- ما زالت عملية الإشراف التربوي تركز على المعلم من خلال الزيارات الصفية المفاجئة، وتغفل الجوانب التربوية الأخرى، أي أن الإشراف ما زال يقترب من مفهوم التفتيش.
- المناخ التنظيمي المدرسي لا يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية بدرجة كبيرة.
- لا تطبق الأساليب الإشرافية الحديثة كالإشراف التعاوني والاكيلنيكي والمنحي النظامي متعدد الأوساط في النظام التعليمي بدرجة كافية رغم فعاليتها في تحسين فعاليات التعلم رغم ما تؤكد عليها الدراسات والأبحاث التربوية.
- النمط الإداري لمديري المدارس ما زال يقترب من البيروقراطية والأسلوب التسلي.
- إهمال العلاقات الإنسانية في عناصر النظام التعليمي، رغم أثارها الايجابية في تحسين فعالية التعلم، ورغم ما أوصت به معظم الدراسات في المجال الإداري التربوي.
- ضعف النمو المهني لكل من المديرين والمشرفين والمعلمين رغم الدورات التدريبية المقدمة لهم، مما يدل على عدم فعالية هذه الدورات التدريبية.
- ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية بين المديرين والمدرسين، وهذا يؤكد النمط البيروقراطي التسلطي للمديرين.
- عدم وضوح أدوات التقويم المدرسي التي يستخدمها كل من المديرين والمشرفين التربويين.

- كثرة الأعباء الإدارية لمديري المدارس تبعدهم عن أدوارهم الفنية الحقيقية في تحسين عمليات التعلم وتطوير المنهج.
- ضعف أساليب الاتصال بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وهي لا تتم في الوقت المناسب.
- عدم استعمال التكنولوجيا الإدارية في مجال العمليات المدرسية كالتخطي والتنظيم والتقويم والإشراف والرقابة.
- عدم وجود نظام معلومات إداري واضح بين الأنظمة التربوية العربية يقدم المساعدة والمعلومات الضرورية للإدارات التربوية ومتخذي القرارات والتي تساعد في سرعة اتخاذ القرارات التربوية والمدرسية.
- عدم القدرة على استعمال بحوث العمليات الحديثة في المجال التربوي، رغم نجاحها الكبير في معظم الأنظمة الإدارية الاقتصادية والصناعية والتجارية، من حيث توفيرها للوقت والجهد والتكلفة.
- تتصف المناهج التعليمية بالجمود من حيث تركيزها على حجم المعلومات دون الاهتمام بنوعيتها، واعتمادها على الحفظ، وذلك لأنها معدة لطلاب يتواجدون في مدارس مكتظة وغير ملائمة للمناهج الحديثة التي تأخذ في الاعتبار حاجات جميع الطلاب المادية والانفعالية والنفسحركية، وبالتالي فهي غير مهيأة لاستقبال التغيرات القادمة عن طريق ثورة المعلومات لان التغيرات البطيئة في المدارس للدول العربية

والنامية لا تستطيع استيعاب الكم الهائل من هذه المعلومات وكيفية استخدامها.

إن الأهداف التعليمية معدة بطريقة تقيس بشكل عام القدرة على الحفظ والاستيعاب لما هو موجود في المناهج الدراسية، حيث يتم تقويم الطلاب في الثانوية العامة لمدى القدرة على حفظ المعلومات المتوفرة في المناهج الدراسية دون الاهتمام برغبات الطلاب وحاجاتهم الخاصة وقدراتهم في العديد من المجالات الأخرى وخاصة المجالات العملية والنفسحركية.

- ما زالت طرق التقويم المدرسية تعتمد على الاختبارات التحصيلية المبنية على مدى حفظ المعلومات المتوفرة في المنهج.
- أدى عدم وجود تقنيات تربوية ملائمة أو عدم القدرة على استخدامها إلى استخدام أساليب تقليدية وطرق تدريس تعتمد على المحاضرة والتلقين، وإهمال الجانب التطبيقي حتى في المواد العملية وذلك لصعوبة تنفيذ التجارب المخبرية في مختبرات غير مجهزة، ووجود أعداد كبيرة من الطلاب في الفصل الواحد لا تتلاءم مع إجراء تجارب من قبل الطلاب، والاكتفاء بإجراء التجارب التوضيحية من قبل المعلمين غالبا.
- ضعف برامج التأهيل والتدريب المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة من حيث أنها لا تلبي معظم حاجات المعلمين الأساسية في عملية التعلم.
- ضعف الدافعية والروح المعنوية لدى المعلمين لعدم تلبية حاجاته المهنية، وضعف الرواتب والحوافز.

- ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية والتعليمية.

- ضعف العلاقات بين الإدارة المدرسية والبيئة المحلية من خلال عدم وجود تعاون بناء أو مشاركة بين الإدارة المدرسية والبيئة المحلية في تحقيق أهداف المدرسة أو عملية التعليم. (نشوان، 2000).

ومن منطلق مفهوم النظم يعد المشرف أحد المدخلات الأساسية في التعليم، وعليه لابد أن يتمتع بكفايات ضرورية لممارسة عمله وتحقيق الأهداف المطلوبة منه، ومن هذه الكفايات:

- كفايات إدارة التغيير:

إن المشرفين الأكاديميين هم جزء من نظام إداري تربوي لا يمكن أن يندرج سلوكهم بشكل منفرد عن باقي أجزاء النظام التعليمي، فإدارة التغيير تتطلب تعاون ومشاركة في المؤسسة مع فريق التطوير الشاملة لتحسين فعاليتهم من خلال المزيد من التدريب المستمر والفعال وبالتالي لابد من إضافة كفاية أخري تتعلق بإدارة التغيير وتطبيقه، وتتطلب هذه الكفاية توفر صفات قيادية لدي المشرف الأكاديمي و التربوي تمكنه من الابتكار والتغيير من اجل الحصول علي مخرجات تعليمية مناسبة، وبالتالي فهو قائد: تربوي واجتماعي وديمقراطي وموجه ومنشط للعملية التعليمية ويدير الوقت بشكل سليم دون إهدار تربوي.

كما ترتبط كفايات إدارة التغيير بقدرة المشرف الأكاديمي علي الاتصال والتواصل والتقويم المستمر والرقابة الذاتية والقدرة علي اتخاذ القرارات بشكل موضوعي وعلمي،

والقناعة بالعمل والتصميم علي النجاح، وأنه لا يوجد حد أقصي للأداء والعمل، بالإضافة لامتلاك مهارات التغيير التي ترتبط بالقدرة علي تحديد المشكلة والأهداف والتحليل والتفسير والتقويم المستمر.

- إرشادات عامة للمشرفين لتنظيم و إدارة التغيير الفعال:

حدد بيير وزملاءه عدة خطوات للتغيير الفعال تركز على ما يسموه (تنظيم المهام) أي إعادة تنظيم أدوار العاملين و المسؤوليات و العلاقات بهدف بناء دورة مدعمة تدعيماً ذاتياً للالتزام و هي:

1) تهيئة الالتزام بالتغيير عن طريق التحليل المشترك لعمل المؤسسة.

2) إيجاد رؤية مشتركة للتنظيم و الإدارة و تحقيق الأهداف مثل خلق روح المنافسة.

3) توفير الإجماع على النظرة الجديدة الكفاءة لتشريعها للتقدم بها .

4) تأسيس الحيوية و العزم الجديد عن طريق السياسات و الأنظمة و الهياكل الرسمية.

5) نشر الحيوية و الزم الجديد على جميع الأقسام دون دفعها من القمة – فلا تفرض الخلافات و اجعل كل قسم يكتشف طريقة للنظام الجديد .

6) مراجعة و تعديل الاستراتيجيات وفقاً للمشاكل الناجمة عن عملية التغيير.

وقد لخص (الصفار) في مقالة التغيير الإداري كيف؟ولماذا؟بعض الوسائل والإرشادات للمشرفين على التغيير لضمان تحقيقه و إلزام الآخرين به.

7) إيجاد وعي التغيير والاقتناع بضرورته؛وأول خطوة في هذا المجال وقبل كل شيء علينا تجنب المفاجآت والقرارات الفوقية أو الارتجالية عن طريق إحاطة العاملين

علماً مسبقاً بما يراد عمله وأهدافه ودواعيه، والأفضل من ذلك إذا جعلنا الجميع يشعرون بضرورة التغيير والمساهمة في اتخاذ قراره حتى يستعدّوا للنقلة وتقبّل الجديد بل والدفاع عنه مع الحفاظ على مستوى كبير من الثقة وحسن الظن بالإدارة، ويمكن إتباع أسلوب الاجتماعات واللقاءات والسماح للأفراد بإبداء الرأي ومناقشتهم في مجالات وطرق التغيير.

8) العمل على إفهام العاملين بمضامين التغيير ودوافعه ودواعيه وأسبابه بحيث يدركون ويتفهّمون الأسباب الحقيقية من وراءه؛ مما يقطع دابر الشكوك والقلق، ويقطع سبل الإشاعات والإرباكات التي قد يثيرها بعض المعارضين ليشوّشوا الأفهام ويقلقوا الخواطر.

9) ضرورة إشعار العاملين المعنيين بالأرباح والمكاسب التي يمكن أن تتحقّق لهم من جراء التغيير على اعتبار أنه عمل يراد منه الوصول بالجميع - أفراداً ومؤسسة - إلى الأفضل؛الأمر الذي يسهم مساهمة فاعلة في زيادة المكاسب المادية والمعنوية للعاملين، ومن الواضح أنه كلما اطمأن العاملون للإدارة وحسن تدبيرها، بل وكلّما كانت الإدارة تحتل موقعاً جيداً في نفوس العاملين معها، كلما كانت عملية النجاح أكبر.

10) الاستعانة بالأفراد والأطراف الذين لهم تأثير فاعل على الآخرين، ولو من خارج المؤسسة أو من غير المعنيين لشرح التغيير وبيان دوافعه وأسبابه وفوائده، فإن ذلك قد يكون في بعض الحالات أبعد للشكوك والظنون السيئة.

11) إشراك العاملين بكافّة مراحل التغيير ما أمكن، كما إن الإشراك في بعض الأصول والكليات من الضرورات التي لا يمكن الاستغناء عنها بحال من الأحوال؛ فإن الإنسان بطبيعته يتقبّل أكثر ما يستشار فيه أو يوضع في صورته من أمور، فضلاً عما يشترك فيه من تخطيط وتنفيذ.

وهكذا يجب على أي مؤسسة مهما كانت طبيعة عملها وحجمها ودورها، ومهما كان نوع الإدارة المستخدمة فيها أن تعمل على تحقيق الابتكارات والتغييرات التي تراها ضرورية بهدف ضمان بقائها بل ونجاحها واستمرارها في القمة.

- تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين التربويين في ضوء إدارة وقيادة التغيير:

من أجل تحسين جودة التعليم ومخرجاته التعليمية و إعداد معلمين يتمتعون بمواصفات خاصة لتحقيقه، وفي ضوء التحليل النظري لهذا البحث، فإن الباحث حاول وضع تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين الأكاديميين والتربويّن لتطبيق إدارة التغيير من أجل الحصول علي مخرجات تعليمية مناسبة، ويتضمن ذلك:

1) التنسيق بين القيادة التعليمية العليا سواءً كانت في وزارة التعليم العالي أو وكالة الغوث و الجامعات بقضية التحسين والتطوير المستمر لعملية التعليم بطريقة تواكب التغيرات والتطورات الحديثة .
2) الاستفادة من الخبرات العالمية السابقة في كافة الدول و المؤسسات التي تبنت إدارة التغيير، والتي ثبت نجاحها بشكل كبير علي النمو الاقتصادي والتعليمي والاجتماعي.

3) التركيز علي تحسين أداء المشرفين الأكاديميين و التربويين بصورة مستمرة علي كيفية تطبيق مفاهيم التغيير بالمؤسسات؛للاستفادة منه بطريقة صحيحة.
4) عمل دورات تدريبية مستمرة للمشرفين علي عمليات تطبيق وتنفيذ مهارات إدارة التغيير في العمل ومتابعة أدائهم بشكل مستمر.
5) عمل لقاءات دورية بين العاملين؛للإطلاع علي كل جديد في مجال إدارة التغيير لترسيخه في مفاهيم المشرفين حتى تصبح هذه المفاهيم ثقافة عامة لديهم .
6) وضع معايير علمية عند اختيار المشرفين بناء علي مواصفات جديدة ترتبط بكفايات وخبرات علمية ترتبط بمفاهيم إدارة التغيير و الجودة .
7) أن تتصف إدارة التربيّة و التعليم بالمرونة وقابلية التجديد في برامجها وأهدافها وبنيتها التنظيمية وعملياتها الإدارية؛لاستيعاب أي متغير جديد يؤثر في عملية التعليم مع تحدد وظائف ومسئولية كل مشرف، وطريقة ونوعية وأساليب التدريب المطلوب للفريق والذي يعتمد بشكل رئيسي علي الابتكار والتجديد .
8) تكوين جهاز متخصص لإدارة التغيير في التعليم العام، وهذا الجهاز يكون قادر علي التطبيق والتنفّيذ والتقويم للمخرجات التعليمية المطلوبة وبشكل مستمر، مع تحديد وظيفة كل فرد في هذا الفريق.
9) أن يقوم جهاز التغيير بتحديد الحاجات الحالية والمستقبلية للمجتمع بصورة دقيقة، وبشكل مستمر لوضع آلية فعليّة وعملية لتحقيق هذه الاحتياجات بعيدا عن التنظير الإعلامي والنظري.

10) وضع آلية محددة تتيح الفرصة لمشاركة عناصر المجتمع المحلي في تحقيق الأهداف بما يلبيّ حاجات ورغبات المجتمع والمؤسسة .
11) عقد المؤتمرات المحلية التي تتعلق بإدارة التغيير، وتشجيع المشرفين للمشاركة فيها، وتقديم التسهيلات المادية لهم في عمليات المشاركة المحلية أو العربية أو الدولية في المؤتمرات .
12) أن تتبني الإدارة العليا الديمقراطية في العمل والابتعاد عن المركزية والروتين الذي يضعف الأداء.
13) اختيار وتدريب كوادر قيادية فاعلّة في العمل الإداري تستخدم أساليب حديثة في الاتصال والتواصل وإقامة علاقات إنسانية تشجع علي العمل وتزيد دافعية جميع الأفراد نحو العمل.
14) العمل علي نيل رضي المجتمع المحلي علي أداء المؤسسات التعليمية المدارس من خلال تلبية احتياجات المجتمع الأساسية من خلال تخريج نوعية ملائمة من الطلاب قادرين علي خدمة المجتمع بفعالية.
15) زيادة تمويل فرق التطوّير بالمدارس وبرامجها التعليمية التي تعتمد علي الجودة و التغيير.
16) زيادة المدخلات الماديّة والبشرية والمعنوية وتحسين العمليات الإدارية المختلفة في النظام التعليمي، وخاصة التخطيط بحيث يعتمد علي التخطيط طويل المدى؛لأن تقويم إدارة التغيير تستغرق فترة طويلة من التدريب.
17) التقويم والتصحيح المستمر لخطوات تطبيق التغيير ومراقبة عملية الإنتاج التعليمي بما يحقق جودة أفضل في مجال التعليم .

18) التنبؤ بالعوامل والقوي التي تؤثر مستقبليا علي التعليم لإمكانية استيعابها بسرعة دون أن تحدث خلل في نوعية التعليم المطلوب.

- الاتصال:

ذكر العتيبي (1426 هجري) يعتبر الاتصال أحد العناصر الرئيسة لنجاح تنفيذ التغيير (Dunphy,1994&Kotter,1995;Stace) حيث تحتاج المنشأة التي تمرّ بعملية تحوّل لعملية الاتصال لإيضاح الوضع المستقبليّ فيما يتعلق بكل ما هو وثيق الصلة باحتياجات ومتطلبات العاملين في مختلف المستويّات الإداريّة، فقد كتب (Stace& Dunphy 1999) أن أهم المهام الأساسيّة للقادة صياغة رؤية جديدة لقيادة المنشأة للمستقبل المأمول، وهناك حاجة للتأكد بأنة تمّ الاتصال بأسلوب فعّال لإيصال الرؤية لكي يتم تحويلها لتصرفات من قبل جميع الأفراد في المنشاة، حيث لابد للقائد أن يهيىء نفسة بحيث يقرن أقواله بأفعاله، وان يتصرف بأسلوب يتطابق مع الرسالة التي تحتويها الرؤية، ولا يمكن تجاهل أهمية دور القيادات في الاتصال خلال تنفيذ المراحل المختلفة للتغيير لمختلف المستويات الإداريّة، حيث تشكل قناعة الموظفين خلال المراحل الأوليّة للتغير أساس لتقبلهم للتغيرات اللاحقة، ويعتمد ذلك بصورة جوهريّة على قدرة القيادات على تبني استراتيجيّة الاتصال الفعال والمستمر مع أصحاب المصالح داخل المنشأة وخارجها . إن الفشل في تبني استراتيجية للاتصال يقلل الفرصة في تسهيل تفسير الأفراد للتغيير ومن ثم يضعف الفرصة لتقّل التغيير (Smith,1998 ;Reger,et al. 1994) ولكي يكون الاتصال فعالاً، لا بد من توافر عناصر أساسيّة، حددّها (Kotter, 1996:90-91)، فيما يلي:

- **البساطة Simplicity: البعد عن المصطلحات الفنيّة المعقدة.**
- **استخدام البلاغة والمثال Example&Metapher,Analogy: التركيز على استخدام الصور اللفظية في عملية الاتصال.**
- **تنّوع الطرح والنقاش Multiple Forums.**
- **التكرار.**
- **القدوة الحسنة وإظهار المصداقيّة.**
- **التغذية العكسيّة.**

- القيادة الإداريّة في المدرسة

أولاً: واقع القيادة الإداريّة ومشكلاتها

يشير واقع القيادة الإداريّة في المدرسة الأردنيّة إلى وجود مجموعة من المشكلات، والتي تتضح من خلال معرفة الوضع الحالي للاختيار والترقيات لهذه المناصب القياديّة التعليميّة والمدرسيّة.

ويتمثل الهيكل التنظيميّ للإدارة المدرسيّة في الآتي:

أ - مدير مدرسة.

ب – مساعد مدير مدرسة، وإذا زاد عدد الطلبة عن (300) يصبح عدد المساعدين اثنان.

ج-كاتب، وأمين عهدة.

ونلاحظ من الهيكل التنظيمي تعدد مستويات الإدارة المـدرسية مما يساعد على تـداخل وعـدم وضوح الاختصاصات مما يعوق تحقيق الأهـداف التعليميّـة، وهـذا مـا أكدت عليه إحدى الدراسـات بـأن كـثرة المناصـب الإدارّة في المدرسـة يـؤدى إلى تعـدد الاختصاصات وتـداخلها أحياناً مما يعمل على تضارب الآراء وينعكس بالتـالي عـلى سـير وجودة العملية التعليميّة، بالإضافة إلى تفتيت وحدة القيادة الإداريّة داخـل المدرسـة وعدم تحقيق أهدافها كوحدة تعليميّة متكاملة.

ثانياً: أوجه الاستفادة مـن الاتجاهـات المعـاصرة لتطـوير القيـادة الإداريّـة في المدرسـة الأردنيّة.

يمكن الاستفادة من الاتجاهـات المعـاصرة في تطـوير القيـادة الإداريّـة بالمدرسـة الأردنيّة من خلال ما يلي:

1- الإعداد السابق لشغل الوظائف القياديّـة المدرسـيّة، بالإضـافة إلى الخـبرة والكفـاءة وتوافر بعض المهارات القياديّة كالقدرة على الإنجـاز الأكـاديميّ، مهـارات الاتصـال وبناء علاقـات إنسـانيّة، طيّبـة والإلمـام بواجبـات الوظيفـة، بالإضـافة إلى تأسـيس علاقات مع الطلاب والمعلمين والإداريين والمجتمع المحليّ.

2- أن تكون الترقية مؤقتة بمعنى حصـول الفـرد عـلى مزايـا الوظيفـة الأعـلى مـن أجـر ودرجة ماليّة ودرجة وظيفيّة المسمى الوظيفي ومزايـا عينيّـة وعـلاوات وخـدمات وشكل المكتب وتجهيزاته، مثلا تعيين مساعد للمدير أو نائب له أو عن طريق

الانتداب للقيام بوظيفة أعلى شاغرة، ويعتبر ذلك وسيلة لفتح مزيد من الطرق والفرص أمام العاملين وتعويضهم عن الكفاءة أو الأقدميّة و تدريبهم على تقلّد المنصب أو الوظيفة ذاتها.

ففي المدرسة يمكن تعيين الإداري الذي تتوفر لديه الكفاءة أو الأقدميّة، وفي الوقت نفسه لا توجد مناصب أو وظائف شاغرة لترقيته لوظيفة أعلى، وفي هذه الحالة يتمّ تعيينه مؤقتا لشغل وظيفة مدير مدرسة أو مشرف أو مدير، بالانتداب سواء فى المدرسة التي يعمل بها أو في مدرسة أخرى مما يتيح له فرصة التدريب على الوظيفة الجديدة.

3- أن يوفر التنظيم المدرسي لجميع أفراد المجتمع المدرسي صورة واضحة عن الفرص المتاحة حاليا أمامهم، وكذلك المتوقعة في المستقبل لتحقيق التوافق بين العاملين من حيث احتياجاتهم ومتطلباتهم وقدراتهم ودوافعهم وبين الوظائف التى يشغلونها، وفي الوقت نفسه توظف مواردها البشريّة التوظيف الأمثل والفعّال.

4- أن يتغير نموذج الترقيات الممنوحة للعاملين بالمنظمات التعليميّة - مثلها مثل المنظمات الأخرى - المعتمد على التقدم التلقائي في المسار الوظيفي نتيجة للعولمة والتأثير القوي للتكنولوجيا وظهور الهياكل التنظيميّة المفلطحة والمسطحة، وأصبح التقدم في المسار الوظيفي مرهون بقدرة الأفراد على الإبداع في وظائفهم والتخطيط لهذا التقدم.

5- أن يتحقق التقدم في المسار الوظيفي الإداري من خلال التحرك لأعلى عن طريق الترقيات أو التحرك أفقيا لوظائف أخرى مماثلة من التحرك إلى أعلى من خلالها،

ويحتاج ذلك إلى وضع خطة للتقدم في المسار الوظيفي تتضمن استراتيجيات وخطوات إجرائيّة.

6- أن يرتبط تقويم المرشحين للمناصب الإداريّة بإثبات المرشح لذاته ودافعيته وقدرته على التجديد والابتكار والقدرة على صنع القرارات، مما يستلزم التفاعل مع الآخرين مثل الطلاب والآباء والمعلمين، وما يتوفر لديهم من مهارات شخصيّة والمعرفة بأساسيات الإدارة والممارسات القياديّة والخبرة بالعمل الإداري المدرسيّ والألفة بتكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلي.

7- التنّوع في استخدام أساليب تدريب القيادات المدرسيّة لتشمل العصف الذهنيّ وتمثيل الأدوار والمحاكاة وغيرها من الأساليب التي تتلاءم مع طبيعة القيادات الإداريّة بالمدرسة.

مما سبق نستنتج أن نظريات القيادة لم تظهر دفعة واحدة أو في زمن واحد، بل برزت منذ بدايات القرن العشرين حيث سادت كل فترة من هذا القرن نظرية معينة كانت هي البارزة في حينها، فمن نظريّة الاداريّ التقليديّ التي ظهرت في بداية القرن الماضي إلى نظرية السمات التي برزت في العشرينات والثلاثينات من القرن ذاته إلى نظريّة أبعاد السلوك الإداريّ التي ظهرت في الأربعينات والخمسينات من القرن نفسه إلى نظرية أنماط القيادة التي برزت من الخمسينات وحتى بداية السبعينات وجاءت النظرية الإشراطيّة في الستينات حتى أواخر السبعينات، ثم جاءت نظريات القيادة كمتغير تابع وبدائل القيادة والتفاعل المتبادل بين الإداريين والأتباع في حقبة الثمانينات وحتى التسعينات من القرن الماضي.

المراجـــع

- القرآن الكريم

أولاً: المراجع العربية

*آل علي والموسوي،رضا صاحب أبو أحمد ،سنان كاظم،(2001). الإدارة لمحات معـاصرة ،مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

*أحمد،أحمـــد إبـــراهيم، (1999). الإدارة المدرســـية :دراســـات نظريـــة وميدانيـــة ،القاهرة:دار المعارف الحديثة.

*أحمد،أحمـد يوسـف،(2001)،النظـام العـربي وأفـاق المسـتقبل :تسـاؤلات منهجيـة ،محاضرة ألقيت في مؤسسة شومان ألقيت بتاريخ 7\5\2001.

*الأغبري،عبـد الصـمد ،(2000). الإدارة المدرسـية :البعـد التخطيطـي والتنظيمـي المعاصر،الإسكندرية :شركة الإسكندرية للطباعة والنشر.

*البـدري،طارق عبـد الحميـد (2004).الأسـاليب القياديـة والإداريـة في المؤسسـات التعليمية،عمان :دار الفكر للطباعة والنشر .

*البدري، طارق عبد الحميد (2002) .أساسيات في علم إدارة القيـادة،عمان :دار الفكـر للطباعة والنشر.

* ألـبرت، لينـدا،1199 .ط1،الانضـباط التعاوني،ترجمـة مـدارس الظهـران الأهليـة، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

*البنا، فرناس عبد الباسط، (1985) . أصول القيادة الإدارية،ط1،بلا.
*حريم،حسن،(2004). السلوك الإنساني الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال،عمان :دار حامد.
*حربي، حسن،(1989). علم المنظمة،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،جامعة الموصل ،العراق.
*حجي، أحمد اسماعيل (2002)،الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية،القاهرة :دار الفكر العربي.
*حسن،ماهر محمد صالح،(2004).القيادة :أساسيات ونظريات ومفاهيم ،ط1،عمان :دار الكندي للنشر والتوزيع.
*حنفي،عبد الغفار ،وأبو قحف،عبد السلام ،و بلال،محمد،(2002). محاضرات في التنظيم السلوكي، ط1، مطبعة الإشعاع الفنية،القاهرة.
*حوامده،بسام علي عبيد،الإدارة التربويّة في اليابان،رسالة المعلم،العدد الرابع المجلد السابع والثلاثون،كانون أول 1996.
* جرادات، عزت ،و مؤتمن ،منى ، (2000). التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
* جرادات وعبد الحميد، سالم،رشيد،مؤتمر العملية التربوية في مجتمع أردني متطور، 3-15/ أيار/1980.

*جميعان،ميخائيل خليل، 1999،التطوير الإداري في المملكة الأردنية.
*درة،عبدالباري،والمدهون،موسى،والجزراوي،إبراهيم،(1994).الإدارة الحديثة مفاهيم وعمليات،منهج تحليلي،ط1،عمان :المركز العربي للخدمات الطلابية .
*دياب،إسماعيل محمد،(2001) الإدارة المدرسية،الإسكندرية،دار الجامعة الجديدة.
*زكريان، زوزيت مسروب،1994 الأنماط القيادية وعلاقتها بدرجة تطبيق الأسس النظرية لاستراتيجيات
إدارة الصراع في المدارس الأساسية الحكومية والخاصة في منطقة عمان الكبرى.
* سباعنة،شوكت سليمان الشريدة، 1999،الثقة بالنفس والنمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين.
*السعود،راتب،(2007). الإشراف التربوي: مفهومه ونظرياته وأساليبه، عمان:طارق للخدمات المكتبية.
*سلامة،كايد(1989).القيادة الفعالة،ورقة عمل غير منشورة،الأردن إربد:جامعة اليرموك.
* سليمان،مهدي كامل أحمد، 1999،معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية والحكومية في محافظتي نابلس وطولكرم.
* سمعان،موسى،وهيب،محمد منير،1975،ط، عالم الكتب،الإدارة المدرسية الحديثة.

* الشريدة ، هيام نجيب الشريدة: الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيرها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 43، يوليو2004م، ص ص227- 258.
* الشوابكة،خليل عبد الغني، 2002، دور كلية القيادة والأركان الملكية الأردنية في إعداد القادة.
*الصفار ، فاضل (2004) التغيير الإداري كيف و لماذا ، مجلة النبأ، العدد (57) ص 1-9.
*الضمور،هاني حامد وآخرون،(2004). أساسيات الإدارة،عمان :مطبعة الصفدي.
*الطراونة،سليمان محمد إبراهيم،(1999).الأنماط القياديّة لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنيّة الرسميّة والأهليّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ لأعضاء هيئة التدريس .أطروحة دكتوراه .
*الطويل،هاني عبد الرحمن، (2001). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق ،عمان :دار وائل.
*الطويل،هاني عبد الرحمن ،(2005). إبدال في إدارة النظم التربوية،الإدارة بالإيمان، عمادة البحث العلمي،الجامعة الأردنية.الأردن.
* عبيدات، زهاء الدين أحمد سلامة،(1995) ،تحليل وتقويم القيادة والإدارة التربوية في الأردن في ضوء المنظور الإسلامي.
*عبيدات، زهاء الدين،(2001). القيادة والإدارة التربوية في الإسلام،ط1، عمان :دار البيارق.

* العتيبي د. سعد بن مرزوق ـ جامعة الملك سعود - كلية العلوم الإدارية ـ الرياض - السعودية . ورقة عمل للملتقى الإداري الثالث ـ إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري ـ جدة : السعودية : 18-19 صفر 1426هـ .
*العجمي، محمد الحسنين (2008). الإدارة والتخطيط التربوي، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.، عمان ،الأردن.
*العرفي،عبدا لله بالقاسم ومهدي،عباس،(1996).مدخل إلى الإدارة التربويّة ،ط1،منشورات جامعة قار يونس،بنغازي.
*العقيلي،عمر وصفي ،(2001). المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة :وجهة نظر،عمان : دار وائل.
*العمايرة ،محمد حسن ،(2001). مبادئ الإدارة المدرسية،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان
*عماد الدين،منى مؤتمن،وأبو الشعر،جهاد،تجارب تربوية عالمية رسالة المعلم ،العدد الرابع،المجلد الثالث والأربعين،كانون الأول 1992.
*العميان،محمد سالم،(2004). السلوك التنظيمي في منظمات العمل، ط2،عمان :دار وائل للنشر.
* الفقي،عبد المؤمن،(1994). الإدارة المدرسية المعاصرة،بنغازي :جامعة قار يونس.
*الكلالدة،نواف كنعان،(1985). القيادة الإدارية،ط3.
*كلالده،ظاهر محمود(1997).الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية،عمان :دار زهران.

*كنعان،نواف 1992، ط4،القيادة الإدارية،عمان:مكتبة الأقصى.
* كيروين،مندلر،ريتشارد،آلن، 1986.ط1،الانضباط مع الكرامة ترجمة مدارس الظهـران الأهلية/ دار التركي للنشر والتوزيع.
*ماهر،أحمد،(2003). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات ،الـدار الجامعيـة للنشر والتوزيع،الإسكندرية ،القاهرة.
*مرسي،محمد منير،(2001).الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، القاهرة :عالم الكتب.
مؤتمن،منى،(2004).آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربيـة، ط1، مركـز الكتاب الأكاديمي،عمان،الأردن.
* مؤتمن،منى عماد الدين،وجرادات،عزت،(2000). التجارب العالميـة المتميـزة في الإدارة التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس.
* مؤسسة عبدالحمد شومان،(1997). التعليم في الأردن واقع و تحديات ، عمان، الأردن.
*نشوان، يعقوب، 2000، التربية في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرـين، مطبعة المقداد، غزة.
*هاشم، موسى محمد،(2003). الممارسات الديكتاتورية لمـديري المـدارس الثانويـة وعلاقتهـا بمركز الضبط لدى المعلمين في الأردن، جامعة عمان العربية، أطروحة دكتوراه.
* هيزر، توماس، صامويل، وليم، (1983)، تولي القيادة العسكرية وعلمها ، ترجمة سامي.
* ورقة العمل ، البرنامج التدريبي، إدارة التغيير ،22- 26 \ 6 \2003،عمان الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Bass, B. (2001). Leadership: Good, Better, Best. In: Bass, B. Leadership and performance Beyond Expectation.. New York: The Free Press.
- Burns, J. (1978). Leadership, NY; Harder & Row.
- Yukl, Gary. (1989). Leadership in Organizations,(2nd) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Owens, R (1981) Organizational Behavior in Education.

ثالثا: المراجع الإلكترونية

- www.islamstory.com
- http://www.petra.gov.jo/Artical.aspx?
- http://www.ibtesama.com/vb/showthread.
-http://forum.moe.gov.om/~moeoman/vb/showthread.php?1
- http://olom.info/ib3/ikonboard.cgi
- http://www.lob.gov.jo/ui/bylaws/search_no.jsp



إن إحداث عملية التغيير والتطوير في أي مجتمع من المجتمعات ترتكز بالأساس على مدى سلامة المؤسسة التربوية وقيامها بمهامها التي ارتضاها المجتمع ضمن الأسس والمعايير التي تحقق للمجتمع تطوره ونموه.

وتستند عملية التطوير في المؤسسة التربوية على إيجاد الكوادر البشرية القادرة على إحداث عملية التغيير والتطوير والتي يمكن أن نطلق عليها مصطلح القيادة التربوية.

وانطلاقا من إحساسنا أن القيادة التربوية من حيث صياغتها وتطويرها وصناعتها، لابد لها من حراك اجتماعي مقترن بإرادة التطوير والتغيير على التصدي لمهامه على كافة الصعد.

إن إنجاز المجتمع عبر مؤسسته التعليمية لإيجاد مفاهيم القيادة التربوية ودورها ومهامها القيادية هي المهمة الأصعب التي يجب اجتيازها قبل الحديث عن التطور الاجتماعي والاقتصادي المتأتي من مخرجات تعليم تتسم بالقدرة والآلية اللازمة لذلك.

ولقد عمدت المؤلفة في فصول هذا الكتاب أن تتدرج فيه من بداية مفهوم القيادة والمراحل التاريخية التي مرت فيها مؤكدتاً على أن التجربة في الدولة الإسلامية كانت نموذجاً متكاملاً استطاع أن يعطي هذه الدولة القدرة على الاستمرارية والتطور بل والإبداع.


9 786500 040036


دار الخليج
هاتف: 962 6 4647559
تلفاكس: 962 6 4646747
E-mail: daralkhalij@gmail.com
daralkhalij@hotmail.com